

Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo  
do Ensino Básico  
Estágio Profissional I, II, III e IV

## **Relatório de Estágio Profissional**

**Carolina Pereira Louro**

Lisboa, julho 2018



Escola Superior de Educação João de Deus  
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino  
do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
Estágio Profissional I, II, III e IV

# **Relatório de Estágio Profissional**

**Carolina Pereira Louro**

Relatório para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do  
Professor Doutor José Maria de Almeida

Lisboa, julho 2018



## Parecer do/a Orientador/a

Orientador/a (nome completo)..... José Nave de Almeida

coorientador/a (nome completo) .....

tendo presente o Relatório de Estágio da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvido pelo/a licenciado/a, ....

Caroline Pereira Louro

realizado no âmbito do Mestrado Profissionalizante (2º Ciclo de Estudos) em Educação

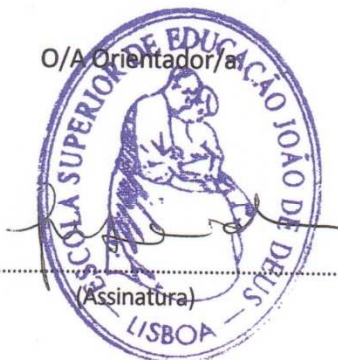
Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino  
Básico

considero que se trata de um trabalho que reúne as condições necessárias para ser defendido e apresentado.

Nestes termos, solicito à Comissão de Mestrados do Conselho Técnico-Científico desta Escola a nomeação de um Júri para apreciação do respetivo Relatório de Estágio apresentado pelo/a candidato/a.

Lisboa, 12 de julho de 2018

O/A Orientador/a



(Assinatura)

## **Agradecimentos**

O presente trabalho representa a conclusão de uma etapa e o alcance de um objetivo muito importante para mim. Foi um percurso marcado por muito trabalho, esforço e dedicação, mas não teria conseguido chegar aqui sem o apoio e ajuda de muitas pessoas, às quais não quero deixar de agradecer.

Começo por agradecer aos meus pais, por todo o apoio ao longo deste período. Sem eles não seria possível realizar este sonho na minha vida.

Agradeço à Escola Superior de Educação João de Deus, em particular ao Professor Doutor António de Deus Ramos Ponces de Carvalho, Diretor desta instituição, por me ter dado a oportunidade de contactar com a realidade educativa dos Jardins-Escolas onde estagiei.

Agradeço ao meu orientador, Professora Doutor José de Almeida, por todo apoio, disponibilidade, ajuda e atenção que me prestou.

A todos os professores que contribuíram para a minha formação, que me ajudaram a crescer, a ultrapassar dificuldades e a melhorar a minha postura enquanto futura profissional, em especial aos professores da ESE João de Deus e às educadoras e professoras cooperantes, com quem contactei, ao longo destes dois anos, pelo tempo, disponibilidade e conselhos que sempre me passaram.

Às minhas amigas de turma da Escola Superior de Educação João de Deus, salientado a Ana Lúcia e a Mariana Leite e as demais, por me terem acolhido, ajudado a ultrapassar receios e dificuldades, por toda a ajuda, companheirismo e amizade ao longo destes dois anos. À Catarina Sousa, por ter sido a companheira de estágio que esteve sempre ao meu lado, por ter sido uma companheira em todos desafios a que nos propusemos e por ser uma amiga que levo para a vida.

Por último, agradeço novamente à minha família por ter acreditado sempre nas minhas capacidades assim como todos os demais que, diretamente ou indiretamente, me auxiliaram transmitindo-me sempre muita força.

## Resumo

Este relatório de Estágio Profissional corresponde à síntese das unidades curriculares da Prática Pedagógica, entre 2016 e 2018.

O presente relatório de estágio está repartido em 4 capítulos. Na parte inicial de cada capítulo existirá uma contextualização e, em seguida, um desenvolvimento do tema de acordo com o capítulo.

Primeiramente, será feita a introdução, identificação do local de Estágio Profissional e em seguida, a calendarização e o cronograma que engloba todos os momentos do Estágio Profissional.

O capítulo 1 contempla a descrição das narrativas de estágio e a respetiva fundamentação teórica de 10 relatos de práticas observadas e realizadas no Estágio Profissional. Do total de 10 registos, 7 correspondem a práticas observadas por mim, com grupos de crianças desde os 3 anos de idade aos 10 anos. Os restantes 3 relatos dizem respeito a atividades realizadas por mim durante o estágio profissional.

O capítulo 2 engloba a apresentação de 8 planificações de atividades propostas e executadas por mim em momentos de estágio, em idades entre os 3 e os 10 anos. As planificações incluem os conteúdos abordados, a duração de cada atividade, as estratégias e os recursos utilizados. A fundamentação teórica incide sobre as estratégias escolhidas por mim e os recursos que utilizei.

O Capítulo 3 é a apresentação de 4 dispositivos de avaliação, sendo que 2 correspondem à Educação Pré-Escolar, dos 3 aos 6 anos, e a respetiva análise dos resultados. Os restantes 2 dispositivos de avaliação foram aplicados por mim a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Capítulo 4 apresenta uma proposta de um projeto, elaborado e pensado por mim. O mesmo é explicado, segundo a metodologia de trabalho de projeto e apresento várias atividades para realizar com as crianças para melhorarem a sua alimentação e as suas escolhas alimentares.

Por fim, apresento uma reflexão final e as referências bibliográficas que utilizei aos longo do relatório de estágio.

**Palavras-chave:** prática profissional, prática profissional na educação pré-escolar, planificação, dispositivos de avaliação, estratégias, trabalho de projeto

## **Abstract**

This Professional Internship report corresponds to the synthesis of the curricular units of the Pedagogical Practice between 2016 and 2018.

This present traineeship report is divided into 4 chapters. In the beginning part of each chapter there will be a contextualization and then a development of the subject according to the chapter.

First, the introduction, identification of the Professional Internship Location and then the timing and the schedule that includes all the moments of the Professional Internship.

Chapter 1 contemplates the description of the stage narratives and the respective theoretical foundation of 10 reports of observed practices and carried out in the Professional Internship. Of the total of 10 total refistrationd, 7 correspond to practices observed by me, with groups of children from 3 years of age to 10 years. The remaining 3 reports relate to activities carried out by me during the internship.

Chapter 2 corresponds to the presentation of 8 schedules of activities proposed and performed by me during the Intership, at ages between 3 and 10 years. The planning include the content addressed, the duration of each activity, the strategies and resources used. The theoretical foundation focuses on the strategies chosen by me and the resources I used.

Chapter 3 is the presentation of 4 evolution devices, 2 of which correspond to Pre-School Education, from 3 to 6 years old, and their analysis of the results. The remaining 2 evaluation devices were applied by me to students of the 1st Cycle of Basic Education.

Chapter 4 presents a Project proposal, elaborated and thought by me. The same is explained according to the project work methodology and by that I present various activities to do with children to improve their food and their food choices.

Finally, I present a conclusion and bibliographical references that I used throughout the internship report.

**Keywords:** Propessional practice, Planning, evolution, strategy, resoureces

# Índice Geral

Índice de Quadros.....	viii
Índice de Figuras.....	ix
Introdução .....	1
1. Identificação e contextualização do estágio profissional.....	1
2. Calendarização e cronograma .....	4
CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO.....	7
1.1 Breve descrição do capítulo .....	7
1.2 Relatos de estágio.....	7
1.2.1 Relato de estágio 1 – 20 de janeiro de 2017 .....	7
1.2.2 Relato de estágio 2 – 15 de novembro de 2016 .....	10
1.2.3 Relato de estágio 3 – 3 de janeiro de 2017 .....	13
1.2.4 Relato 4 – 12 de maio de 2017.....	15
1.2.5 Relato de estágio 5 – 4 de junho de 2017 .....	17
1.2.6 Relato de estágio 6 – 23 de abril de 2018 .....	19
1.2.7 Relato de estágio 7 – 12 de janeiro de 2018 .....	22
1.2.8 Relato 8 – 9 de abril de 2018.....	24
1.2.9 Relato 9 de estágio – 1 de junho .....	28
1.1.10 Relato 10 – 29 de junho de 2018.....	30
CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES .....	34
2.1 Descrição do capítulo.....	34
2.2 Fundamentação teórica.....	34
2.2 Planificações em quadro .....	36



2.2.1	Planificação da atividade do domínio da Matemática.....	36
2.3.2	Planificação da atividade do Domínio do Conhecimento do Mundo.....	38
2.3.3	Planificação da atividade do Domínio do Conhecimento do Mundo.....	40
2.3.5	Planificação da atividade da Disciplina do Estudo do Meio.....	44
2.3.6	Planificação da atividade da Disciplina do Estudo do Meio.....	46
2.3.8	Planificação da atividade da disciplina de Estudo do Meio .....	51
CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DE ATIVIDADE ATRAVÉS DO TRABALHO DE PROJETO .....		68
4.1	Descrição do capítulo.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....		78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....		81
Anexos .....		86
Anexo 1– Proposta de atividade para um grupo de 4 anos ..... <b>Erro! Marcador não definido.</b>		
Anexo 2 – Dispositivo de avaliação no Domínio da Matemática.....		89
Anexo 3 – Resultado do Dispositivo de avaliação no Domínio da Matemática .....		91
Anexo 4 – Dispositivo de avaliação no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita .....		93
Anexo 6 –Dispositivo de avaliação de Português .....		97
Anexo 7 – Resultados do Dispositivo de avaliação de Português.....		99
Anexo 8 – Resultados do Dispositivo de avaliação de Estudo do Meio .....		101
Anexo 9 – Resultados do dispositivo de avaliação de Estudo do Meio.....		105
Anexo 10 – Atividade realizada no projeto .....		107
Anexo 11 – Tabela de autoavaliação do processo projeto .....		109
Anexo 12 – Autoavaliação do processo do projeto.....		112

## Índice de Quadros

Quadro 1 – Calendarização e cronograma do 1.º semestre .....	4
Quadro 2 – Calendarização e cronograma do 2.º semestre .....	5
Quadro 3 – Calendarização e cronograma do 3.º semestre .....	6
Quadro 4 – Calendarização e cronograma do 2.º semestre .....	6
Quadro 5 – Planificação no domínio da Matemática .....	36
Quadro 6 – Planificação no domínio do Conhecimento do Mundo .....	38
Quadro 7 – Planificação no domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita .....	40
Quadro 8 – Planificação no subdomínio das Artes Visuais .....	42
Quadro 9 – Planificação na disciplina do Estudo do Meio .....	44
Quadro 10 – Planificação na disciplina de Estudo do Meio .....	46
Quadro 11 – Planificação na disciplina de Português .....	48
Quadro 12 – Planificação na disciplina de Estudo do Meio .....	52
.....	
.....	
.....	
.....	
Quadro 13 – Parâmetros e critérios de avaliação e cotação atribuídas aos critérios definidos na proposta do Domínio de Matemática .....	57
Quadro 14 – Parâmetros e critérios de avaliação e cotação atribuídas aos critérios definidos na proposta do Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita .....	60

Quadro 15 – Parâmetros e critérios de avaliação e cotação atribuídas aos critérios definidos na proposta de Português.....	63
Quadro 16 – Parâmetros e critérios de avaliação e cotação atribuídas aos critérios definidos na proposta de Estudo do Meio .....	65
Quadro 17 – Recursos utilizados no projeto .....	75
Quadro 18 – Calendarização do projeto.....	76

## Índice de Figuras

Figura 1– Solução apresentada por um aluno após a explicação da educadora .....	17
Figura 2 – Grupo de crianças a observarem as tartarugas .....	19
Figura 3 – Caderno de atividades do Tangram.....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Figura 4 – Massa do pão.....	26
Figura 5 – Alunos a moldar a massa do pão .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Figura 6 – Alunos a colocarem rodela de chouriço na massa do pão .....	27
Figura 7 – Massa do pão antes de ir ao forno .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Figura 9 – Processo final do placar da criança .....	299
Figura 10 – Alunos a dançar no concurso de dança.....	32
Figura 11 – Resultados da avaliação no Domínio da Matemática .....	57
Figura 12 – Resultados da avaliação no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita .....	60
Figura 13 – Resultados da avaliação da disciplina de Português .....	63
Figura 14 – Resultados da avaliação da disciplina de Estudo do Meio.....	66



# Introdução

## 1. Identificação e contextualização do estágio profissional

O presente relatório de Estágio Profissional diz respeito às unidades curriculares de Estágio Profissional I, II, III e IV, referentes ao Mestrado em Educação do Ensino Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado na Escola Superior de Educação João de Deus. Este trabalho corresponde ao estágio efetuado nas três valências de Educação Pré-Escolar, com a duração de 2 semestres, num total de 16 semanas por semestre e inclui também o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Estágio Profissional é uma prática que é muito benéfica para os professores e educadores, uma vez que, através do mesmo, o futuro profissional tem possibilidade de observar, aprender, experimentar e compreender. Pacheco (1995, p. 167) esclarece “o estágio representa um ponto de viragem significativa no processo de formação de um professor”.

A formação de educadores e professores, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto), caracteriza-se pela:

Formação inicial de nível superior, proporcionando aos educadores e professores de todos os níveis de educação e ensino a informação, os métodos e as técnicas científicos e pedagógicos de base, bem como a formação pessoal e social adequadas ao exercício da função; (...) d) Formação integrada quer no plano da preparação científico-pedagógica quer no da articulação teórico-prática;

De acordo com esta lei está explícito a importância de existir uma prática profissional para à formação de um docente e, também, admite que é necessário existir uma ligação entre a as unidades curriculares teóricas e com a prática. Creio que a parte teórica e prática se complementam criando uma predisposição para o futuro profissional aprender, colocar estratégias em prática, experimentar, e refletir sobre o que correu menos bem. O estágio profissional permite preparar o futuro, pois segundo Alonso e Roldão (2005):

(...) é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de reflectir sobre essa realidade, de comunicar experiencias e, sobretudo, saber que a aprendizagem de um professor nunca termina (p.86).

Todos os saberes que o professor adquire fazem parte de uma aprendizagem formal e informal. Sendo o conhecimento académico visto como necessário e muito

importante para exercer esta profissão, mas não só desta componente se faz um educador ou professor. A prática é algo impossível de transmitir, uma vez que o próprio futuro profissional que tem na sua formação uma prática profissional pode e adquire o seu próprio conhecimento neste domínio. Como esclarece Pacheco (1995):

Sabedoria (no sentido do senso comum) da prática. O conhecimento do professor provém significativamente da prática e esta é algo que se aprende e treina, mas que não se ensina. Deste modo, a prática é decisiva na aquisição de conhecimento profissional. (p.164)

A componente adquirida no Estágio Profissional é vista como muito importante, uma vez que tem um carácter essencial no processo de formação de um educador e professor, é necessário que exista um contacto com a realidade na qual o profissional irá trabalhar, podendo deste modo aprender a gerir conflitos, a lidar com situações inesperadas, permitindo se a si mesmo aprender.

O supervisor é aquele que ajuda o formando a fazer a observação da sua própria aprendizagem no decorrer da prática pedagógica, apelando a que o mesmo se confronte com as suas dificuldades e sugerindo e ensinando novas estratégias.

Durão e Almeida (2017, p.70) referem que “atualmente a supervisão, apresenta uma função de acompanhamento do processo formativo e o supervisor é um condutor e ou facilitador das aprendizagens desenvolvidas”. Alarcão e Tavares (2016, p. 29) clarificam que a “supervisão tem como objetivo o desenvolvimento profissional do professor”. Assim, o estágio Profissional, como refere Oliveira (2010, p.1), é visto como “um momento fundamental no processo de formação, porque levou o futuro profissional um contato direto com a realidade educacional”.

Considero que o Estágio Profissional foi, sem dúvida, uma componente muito importante ao longo do Mestrado, uma vez que me permitiu aprender, melhorar e crescer como futura profissional. O *feedback* dado pelos professores de Supervisão Pedagógica ajudou-me imenso a refletir sobre as práticas, sempre no sentido de obter melhorias no meu desempenho enquanto futura profissional. Acredito que esta prática foi essencial no meu desenvolvimento enquanto futura profissional. Como clarificam Botelho, Pereira e Caldeira (2017):

o acompanhamento dos estágios, as aulas supervisionadas e articuladas com as unidades curriculares, a orientação tutorial, as reflexões das e sobre as aulas, a vídeo formação e o estudo das narrativas das aulas bem como a avaliação que os alunos realizam com periodicidade levam-nos a inferir que este modelo contribui para o conhecimento e crescimento profissional do aluno estagiário.(p.68)

Segundo Flores e Simão (2009, p.50), um princípio importante “é que a aprendizagem profissional eficaz se baseia na experiência pessoal de situações práticas concretas.” Os mesmos autores acentuam que esta abordagem permite desenvolver nos alunos, futuros professores, a capacidade de “dirigir a sua própria aprendizagem, estruturar as suas próprias experiências e construir as suas próprias 4 teorias da prática”. (p. 44) Nesta linha de raciocínio, Nóvoa (1992, p.28) refere que os “professores têm de se assumir como produtores da sua profissão.”

A instituição escola tem um papel fundamental na educação das crianças é importante refletir sobre as práticas e estratégias observadas. O professor tem de usar o seu tempo para refletir sobre o que faz. Alarcão (1996, p.45) diz “nenhum ser humano se pode eximir à atividade de pensar”.

O Estágio teve lugar numa escola privada, situada em Lisboa, e abrange as valências da Educação Pré-Escolar, do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do 2.º ciclo do Ensino Básico. No que respeita ao pessoal docente, o Jardim-Escola possui docentes da Educação Pré-Escolar, docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico e docentes do 2.º ciclo do Ensino Básico, entre outros colaboradores. A fase etária de frequência escolar situa-se entre os 3 e os 12 anos.

O espaço físico do Jardim-Escola é composto por uma área interior, constituída por salas de aula, uma biblioteca, uma sala multiusos, um refeitório, uma cozinha, um ginásio, uma sala de informática, casas de banho e um salão que desempenha a função de sala de dois grupos de crianças de 4 anos de idade, assim como de refeitório na hora de almoço. O seu espaço exterior é constituído por dois recreios, um destinado às crianças da Educação Pré-escolar, outro para os alunos que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico e o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Ao longo do 3.º e 4.º semestres, o Estágio Profissional abrangeu atividades no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, os dois semestres foram divididos por dois anos de escolaridade distintos, para que, no fim do 4.º semestre, tenha refletido, aprendido, experienciado, os 4 anos que contemplam o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

## 2. Calendarização e cronograma

O estágio curricular do 1.º semestre teve início no dia 14 de outubro de 2016 e prolongou-se até ao dia 10 de fevereiro de 2017, tendo como particularidade a passagem pelas três valências da Educação Pré-Escolar.

No quadro 1, é possível observar as diferentes atividades relativas a este primeiro momento de estágio. Desta forma, depreende-se a existência de três momentos de estágio distintos, sendo que o primeiro foi num grupo etário de 3 anos, o segundo com um grupo de crianças da faixa etária mais elevada da Educação Pré-Escolar, 5 anos, e o último momento de estágio com um grupo de crianças de 4 anos. Este estágio foi realizado à terça e sexta-feira, à terça-feira das 9 às 15:30 horas e à sexta-feira no horário das 9 às 13:30 horas.

No período de 20 de fevereiro a 24 de fevereiro, realizei o estágio intensivo onde existe um maior contato com uma turma específica assim como a oportunidade de dar aulas.

Quadro 1 – Calendarização e cronograma do 1.º semestre

Semestre	Atividade/ Ação	Data
1.º	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 3 anos	De 11 de outubro de 2016 a 25 de novembro de 2016
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 5 anos	De 29 de novembro de 2016 a 6 de janeiro de 2017
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 4 anos	De 10 de janeiro de 2017 a 10 de fevereiro de 2017
	Estágio intensivo numa escola privada em Lisboa	De 20 de fevereiro de 2017 a 24 de fevereiro de 2017
	Reuniões de estágio	11 de outubro de 2016 25 de novembro de 2016 29 de novembro de 2016 6 de janeiro de 2017 27 de janeiro de 2017
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	De 11 de outubro de 2016 a 10 de fevereiro de 2017



O estágio profissional do 2.º semestre iniciou-se no período de 20 de fevereiro a 24 de fevereiro. Neste período realizei o estágio intensivo, o mesmo permite um maior contato com uma turma específica e com as suas rotinas ao longo de 5 dias, assim como a oportunidade de dar aulas. O estágio intensivo representa uma possibilidade de contactar com novas e diversas realidades assim como diferentes métodos e estratégias de ensino. O mesmo constitui e representa um momento de observação e aprendizagem diferente do estágio que ocorre ao longo de todo o semestre.

Ao longo deste semestre realizei o estágio profissional em Educação Pré-escolar em três idades distintas (Quadro 2), o primeiro momento de estágio realizou-se com o grupo dos 3 anos, o segundo momento com o grupo etário de 5 anos e por fim com um grupo de 4 anos. O estágio teve lugar à terça-feira e sexta-feira.

Quadro 2 – Calendarização e cronograma do 2.º semestre

Semestre	Atividade/ Ação	Data
2.º	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 3 anos	De 20 de fevereiro de 2017 a 24 de novembro de 2017
	Reunião de Estágio	24 de fevereiro de 2017
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 5 anos	De 24 de fevereiro de 2017
	Estágio na Educação Pré-Escolar no grupo etário de 4 anos	De 10 de janeiro de 2017 a 10 de fevereiro de 2017
	Estágio intensivo numa escola privada em Lisboa	De 20 de fevereiro de 2017 a 24 de fevereiro de 2017
	Reuniões de estágio	11 de outubro de 2016 25 de novembro de 2016 29 de novembro de 2016 6 de janeiro de 2017 27 de janeiro de 2017
	Elaboração do Relatório de Estágio Profissional	De março de 2017 a julho de 2017

O estágio profissional do 3.º semestre decorreu na valência de 1.º ciclo do Ensino Básico. Ao longo deste semestre realizei o estágio profissional em duas salas distintas (Quadro 3). Primeiramente estive na sala do 2.º ano de escolaridade e, em seguida na turma de 4.º ano de escolaridade. O estágio decorreu à segunda-feira das 9 às 16 horas, à terça-feira das 9 às 12h e à sexta-feira das 9 às 16 horas.

Quadro 3 – Calendarização e cronograma do 3.º semestre

Semestre	Atividade/ Ação	Data
3.º	Orientação tutorial	De 11 de outubro de 2017 a 7 fevereiro de 2018
	Reunião de Estágio	17 de novembro
	Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico no 2.º ano de escolaridade	De 13 de outubro a 11 de dezembro de 2017
	Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico no 4.º ano de escolaridade	De 10 de janeiro de 2017 a 10 de fevereiro de 2017
	Estágio intensivo numa escola privada em Lisboa	De 12 de dezembro a 9 de fevereiro de 2017
	Seminário de Contato com a Realidade Educativa III- Projeto	26 de fevereiro a 2 de março

O estágio profissional do 4.º semestre foi composto por dois momentos distintos como é possível ver no Quadro 4. O primeiro momento foi no 1.º ano de escolaridade e o 2.º momento no 3.º ano de escolaridade. O estágio profissional no 4.º semestre decorreu à segunda-feira e à sexta-feira, sendo que nos dois dias foi realizado no período das 9 as 17 horas. A prova prática foi realizada no dia 22 de junho de 2018.

Quadro 4 – Calendarização e cronograma do 4.º semestre

Semestre	Atividade/ Ação	Data
4.º	Seminário de Contato com a Realidade Educativa IV- Projeto EDUMAR	26 de fevereiro a 2 de março
	Orientação tutorial	De 11 de outubro de 2017 a 7 fevereiro de 2018
	Reunião de Estágio	17 de novembro
	Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico no 2.º ano de escolaridade	De 13 de outubro a 11 de dezembro de 2017
	Estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico no 4.º ano de escolaridade	De 7 de maio de 2018 a 6 de julho de 2018
	Reuniões de estágio	4 de maio de 2018 18 de junho de 2018
	Prova Prática	22 de junho de 2018

# **CAPÍTULO 1 – RELATOS DE ESTÁGIO**

## **1.1 Breve descrição do capítulo**

Este capítulo destina-se à apresentação de diversos relatos de atividades observadas ou realizadas por mim no local de estágio.

Este capítulo contempla 10 narrativas, sendo que 3 delas são sobre atividades/aulas dinamizadas por mim, sendo descrevo as mesmas de forma mais detalhada. As restantes 7 são narrativas de práticas observadas por mim durante o tempo que frequentei o estágio.

Os 7 relatos apresentados mostram atividades observadas por mim em diversos contextos, como atividades de final de ano, aulas lecionadas pela minha colega de estágio entre outras atividades.

## **1.2 Relatos de estágio**

### **1.2.1 Relato de estágio 1 – 20 de janeiro de 2017**

Dinamizei uma atividade num grupo de 4 anos, constituído por 24 crianças, numa escola privada em Lisboa. Primeiramente, sentei as crianças em U no salão e fiz o acolhimento. O salão é uma sala ampla e compartilhada com outro grupo de 4 anos. Depois, dialoguei com as crianças e fui dando pistas para que descobrissem o título da história que iriam ouvir a seguir.

Após um elevado número de crianças ter chegado, iniciei a primeira atividade que consistiu em contar uma história (“Os três ursos e a caracóis de ouro”), recorrendo a um formato da mesma em A3. Esta história constituía um suporte ‘chave’, já que todas as atividades seguintes estariam relacionadas com as personagens da história, permitindo que as crianças criassem um elo de ligação maior com a história e com as personagens da mesma.

Em seguida, iniciei uma atividade no âmbito do domínio da Matemática. Durante esta atividade utilizei o material didático denominado 4.º Dom de Froebel e

imagens plastificadas que correspondiam à história que contei anteriormente no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita.

Tendo por base este material, criei diversas situações problemáticas. Antes de o fazer, revi as regras de manipulação deste material. As crianças foram enumerando as regras de que se lembravam e eu acrescentei as demais. Partindo da construção banco do jardim, fui criando situações problemáticas que permitissem desenvolver o raciocínio lógico-matemático. Quando utilizei este material decidi escolher a sequência de construções (sala) que queria utilizar, de acordo com o que me propusera a trabalhar. Utilizei a estratégia de, através das imagens plastificadas, colocar as imagens em cima, em baixo, à frente e atrás da construção, trabalhando também, desta forma, a lateralização neste grupo etário.

Nesta atividade, que decorreu durante aproximadamente 20 minutos, escolhi estas duas construções e com as mesmas consegui criar diversas situações problemáticas, levando assim todo o grupo de crianças a pensar mentalmente na situação apresentada.

### **Inferências**

Como referem Silva, Marques, Mata e Rosa (2016, p.77), “o desenvolvimento de noções matemáticas inicia-se muito precocemente e, na educação pré-escolar, é necessário dar continuidade a estas aquisições e apoiar a criança no seu desejo de aprender”.

Ao realizar esta atividade, compreendi como é importante apoiar as crianças à medida que as questões problemáticas são apresentadas. Considero que devem ser criados momentos para que todas as crianças consigam compreender o conceito matemático a ser apresentado, pelo que decidi questionar o maior número de crianças de modo a assegurar-me que todas as crianças estavam a acompanhar o raciocínio que tinha de ser realizado. Esta atividade permitiu estimular e fomentar nas crianças o gosto pela matemática, proporcionando às crianças atividades desafiantes e permitindo assim que o grupo se sentisse integrado e motivado. Através de diferentes materiais e estratégias surge uma hipótese maior de o grupo conseguir compreender e desenvolver os conceitos matemáticos necessário a esta idade, facilitando a aquisição de conceitos matemáticos futuros.

É muito importante que o educador conheça a forma como decorre o processo de desenvolvimento e aprendizagem da matemática. Assim, como afirmam Silva et al.

(2016, p.74), o modo como os educadores "interpretam o que a criança faz e pensa e como tentam perceber o seu ponto de vista permite-lhes prever o que esta poderá aprender e/ou abstrair a partir da sua experiência". Só assim será possível que o educador adapte as abordagens matemáticas: tendo em conta aquilo que as crianças pensam e entendendo que as suas concepções são, muitas vezes, semelhantes às que adultos.

O 4.º Dom de Froebell é constituído por uma caixa de madeira com a forma de um cubo, sendo que no seu interior contém oito paralelepípedos. De acordo com Caldeira (2009), este material está direccionado para crianças a partir dos quatro anos de idade. Todas as construções são diferentes, permitindo deste modo uma maior exploração de conteúdos. Do ponto de vista das crianças, é importante que, quando manipulam este material, já possuam uma maior destreza manual, mais equilíbrio, assim como um maior desenvolvimento mental para possibilitar o raciocínio.

A educação deve ser transversal, lúdica e diversificada. O material usado permite, assim, desenvolver nas crianças vários domínios, incentivando a que a criança experimente, manipule e adquira conhecimento por mediação do educador. Como sustenta Ferreira (2011, p.22) "aquele que ao ser concebido não corporizou estruturas matemáticas, e que não foi idealizado para transparecer um conceito matemático, não apresentando, por isso, uma determinada função, dependendo o seu uso da criatividade do professor".

Este material, para além de trabalhar os aspetos matemáticos, nomeadamente, equilíbrio, ordenação, contagem, noção de quantidade, desenvolvimento da memória e relação de conteúdos, trabalha ainda, segundo Caldeira (2009), o vocabulário, a linguagem, a criatividade, a motricidade fina, o desenvolvimento corporal, a noção de equilíbrio e a lateralização.

Em relação a esta última destreza, através da manipulação é possível observar a lateralidade da criança. Como referem Papalia, Olds e Feldman (2001, p. 288) "a lateralidade é a preferência pelo uso de uma mão sobre a outra". Ao longo da infância, são realizadas diversas atividades nas quais a criança escolhe a sua mão preferencial para realizar as tarefas como circundar, pintar, cortar, entre outras. É necessário que o educador permita que a criança escolha qual a sua mão preferencial nunca incentivando que use a que lhe convém. Foi o que fiz quando lhes sugeri que colocassem a imagem de acordo com a instrução dada por mim. O facto de existirem as imagens plastificadas permitiu que os alunos estivessem mais interessados e atentos as situações problemáticas assim como à lateralização das imagens.

Quando as crianças contactam poucas vezes com este tipo de material ou estão longos períodos sem o manipular, é importante recordar as regras necessárias para a manipulação do mesmo, tais como: indicações para abrir a caixa, a maneira como devem pegar nos dons, através da oponência do polegar ao indicador. Foi por isso que lhes solicitei que fossem elas a recordar as regras.

Em suma, o uso de material diversificado pode ter um enorme impacto na aprendizagem e na concentração da atenção nas crianças. Nesta atividade consegui aperceber-me que a existência deste material permitiu um entusiasmo por parte do grupo que eu considerei muito positivo.

### **1.2.2 Relato de estágio 2 – 15 de novembro de 2016**

Apresentei uma atividade a um grupo de crianças numa escola privada em Lisboa, que foi executada por um grupo de 4 anos, com 24 crianças, decorrendo no período da manhã e com as crianças sentadas em U.

Uma vez que esta atividade decorreu no período logo após a chegada das crianças à escola, achei necessário realizar o acolhimento das crianças questionando-as sobre como tinha sido o seu fim-de-semana ou se tinham algo que quisessem partilhar com os colegas.

Esta estratégia permitiu-me ficar ainda mais próxima das crianças e permitiu-me ouvir o que cada uma das queria partilhar sem que eu impusesse o que tinham de partilhar com os colegas, desenvolvendo assim o seu vocabulário e a capacidade de esperar pela sua vez para contar o que quisesse. Considerei importante existir um momento no qual as crianças se sentiam livres para dialogar comigo e com os restantes colegas do grupo.

Após este momento, dinamizei uma atividade no Domínio da Leitura e Abordagem à Escrita. Primeiramente, optei por contar a história “Os três ursos e a caracóis de ouro” através de imagens A3 ilustrativas das partes da história.

Após a leitura da história realizei questões dirigidas sobre a história. Ao longo desta parte da atividade decidi variar o tipo de questões, diversificando deste modo o tipo de respostas obtidas pelas crianças. Realizei questões de inferência e de opinião.

Na parte final desta atividade, questioneei o grupo sobre qual a sua opinião, tendo em conta a atitude que a Caracóis de Ouro (personagem principal) havia tido ao

ter entrado numa casa que não era a sua e ter usado os seus utensílios acabando mesmo por danificar grande parte deles. Acho sempre importante ouvir as concepções das crianças e entender sempre que possível o que pensam sobre determinado assunto. Somente no fim expressei também a minha opinião, reforçando deste modo a ideia dita anteriormente pelo grupo, que não se mexe nem se usa algo que não é nosso.

Por fim, coloquei as imagens A3 da história fora de ordem e solicitei que à vez e ordeiramente uma criança do grupo se levantasse, escolhesse a imagem correta e contasse a história de acordo com aquilo que se lembrava.

Após esta prática foi possível recordar os numerais ordinais, tendo em conta aquilo que o grupo sabia, solicitando, deste modo, que à vez uma das crianças do grupo levantasse a imagem que correspondia por exemplo, à segunda imagem ou à última, fazendo deste modo a associação da palavra primeira ao numeral ordinal (1.º).

No período da tarde realizei uma atividade de Educação Artística (Anexo 1). Distribui uma proposta de atividade na qual as crianças tinham de picotar o urso e, em seguida decorá-lo da forma que entendessem ser a melhor. Ao longo da atividade, nunca referi como era suposto que o urso fosse permitindo assim eu cada um o fizesse com cores ou padrões diversos.

## **Inferências**

O livro é visto como um material essencial na evolução e aprendizagem das crianças, permitindo por exemplo, que as crianças exponham o que sentem ao ouvir a história. Como sustenta Rigolet (2009, p.9), “o livro potencializa o que de melhor existe em cada um de nós”.

Considero que a leitura é uma atividade muitíssimo importante e que este gosto deve ser trabalhado desde tenra idade. Desde cedo que as crianças ouvem histórias, sendo que o educador deve selecionar as mesmas, como refere Ferreira (2015): “o conteúdo e a qualidade das leituras realizadas na infância e na juventude influenciam de modo substancial a formação dos indivíduos, contribuindo para a construção de sociedades mais sólidas e exigentes” (p.311).

Com esta atividade da leitura e a repetição de algumas partes da mesma, estou a desenvolver a consciência linguística. As crianças envolvem-se facilmente em situações que implicam uma exploração lúdica da linguagem, como dizem Silva et al. (2016, p.64), “demonstrando prazer em lidar com palavras, inventar sons, e descobrir

as suas relações (...) estas formas de exploração levam a que as crianças se comecem a aperceber que a língua é mais do que um meio de comunicação constituído também um meio de reflexão, promovendo uma tomada de consciência cada vez mais complexa e estruturada.

A forma como dispus as crianças do grupo é importante, uma vez que a visibilidade da história deve ser a mais adequada para todos os elementos do grupo. A partir do momento em que todas as crianças conseguem visualizar as imagens de igual forma e ouvir a história estão reunidas as condições necessárias para se sentirem envolvidas na atividade. Conforme clarificam Silva et al. (2016):

Todos nós, para nos envolvermos numa qualquer atividade, temos que ter motivos e razões para o fazer. Esses motivos podem ser muito diferenciados, passando pelos benefícios, diretos ou indiretos que daí podemos retirar, pela satisfação que a situação proporciona ou pelo sentimento de realização e competência (p.74).

É importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a construção do seu projeto pessoal para ler e escrever. O grupo ouve ler, mas vê as letras que estão na história e facilmente compreende que as letras são essenciais para a compreensão da história. Esta valorização e explicação pela minha parte permite que as crianças associem o prazer e satisfação vivenciados nos momentos de leitura no jardim de infância, desenvolvendo assim a sua curiosidade pelas competências da escrita. Por este motivo, o papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita.

É importante proporcionar as crianças momentos prazerosos de leitura e em locais diversos. Considero que a disposição em que o grupo se encontrava era benéfica para a concentração da atenção e para a visualização das imagens trazidas por mim. Após ter contado a história pedi que as crianças se voluntariassem e colocassem o dedo no ar para que, em conjunto, pudéssemos ordenar as imagens da história e recontar a mesma. Peterson (1996, p.339) diz que “as crianças de 4 anos são cooperantes e imaginativas. São capazes de trabalhar para um fim determinado”.

Ao longo da atividade de ordenação, coloquei questões para saber o que as crianças observavam na imagem tentando apelar também aos valores morais (“concordas com o que a caracóis de ouro fez aos três ursos?”). Peterson (1998, p.69) refere que “Perguntas que se podem fazer no decorrer das atividades”: “Por que achas



que isso acontece” ou “O que achas que acontecia se”. Através de perguntas como estas é possível desenvolver a linguagem oral do grupo, incentivando a exteriorização dos seus pensamentos e sentimentos.

Em seguida, encaminhei o grupo para as mesas e distribuí uma atividade para colorir e picotar o pai urso da história (Anexo1). A educação artística é muito importante e não deve ser desvalorizada, uma vez que como diz Morel (2011) citado em Conseglierie (2016, p. 51) “a criatividade e a liberdade são fundamentais para uma melhor aprendizagem de uma pedagogia moderna e democrática, contribuindo, assim, para uma sociedade “aberta” e “humanista.”

A educação artística depende em muito da capacidade do educador de criar momentos para o desenvolvimento da criatividade das crianças, permitindo assim que desenvolvam e aperfeiçoem o sentido estético, para que consigam apreciar a beleza em diferentes situações. O educador tem igualmente a seu cargo a responsabilidade de estimular um espírito crítico no seu grupo de crianças.

Por fim, considero que esta atividade foi vantajosa, uma vez que nunca limitei a cor com a qual devem colorir o urso, não limitando assim a criatividade e imaginação de cada criança. Deste modo, e no final da atividade, existiam ursos das mais diversas formas e cores, sem que isso fosse julgado por a minha parte.

### **1.2.3 Relato de estágio 3 – 3 de janeiro de 2017**

Observei uma atividade para um grupo de 5 anos. A atividade decorreu no período da manhã numa escola privada em Lisboa. A sala dos 5 anos desta escola é composta por 25 crianças. Após o momento em que todas as crianças desde o pré-escolar ao 1.º Ciclo do Ensino Básico se terem juntado numa roda para cantar, o grupo de 5 anos dirigiu-se para a sala.

A educadora iniciou a atividade relembrando que todos as crianças devem participar no momento de cantar. Em seguida, questionou o grupo para saber se alguma criança tinha propostas de atividade por finalizar. Apenas 6 crianças tinham atividades por terminar. Ao restante grupo a educadora distribuiu uma atividade de acordo com a letra que tinham aprendido anteriormente. Antes de passar para a atividade no domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita a educadora explicou as diversas atividades às crianças do grupo.

A educadora da sala reforçou a importância de existir silêncio, uma vez que ia ensinar à vez os vários grupos de 3 ou 4 elementos a ler.

A atividade consistiu em lecionar a um grupo de 3 elementos uma lição na *Cartilha Maternal*. A *Cartilha* é um livro em tamanho grande, segundo o qual um pequeno grupo de crianças todos os dias aprende uma lição, na qual conhece e lê palavras com uma nova letra. Antes de a educadora introduzir a letra nova revê sempre a lição do dia anterior.

A educadora depois de rever a letra anterior ensinou uma nova letra. E ouviu cada uma dos elementos do grupo a ler. Solicitou que cada um fizesse uma frase de acordo com a palavra que havia lido. E sempre que necessário apresentou sinónimos para as palavras lidas pelos alunos.

### **Inferências**

A criança, ao aprender a ler e contactar com um livro de grandes dimensões, tira algumas ilações, como por exemplo, a direccionalidade da escrita como sustenta Viana (2001, citado em Ruivo, 2009, p. 119), “a utilização do livro grande, cuja leitura facilita o apontar com o dedo, permite que a criança facilmente se dê conta da direccionalidade da escrita e da leitura”.

Deste modo, a educadora inicia as manhãs por o Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, recorrendo primeiramente à *Cartilha Maternal*, recorda a lição anterior e, em seguida, ensina o nome da letra nova, desafiando de imediato as crianças para que leiam. Após a leitura da palavra a criança cria uma frase onde insere a palavra que acabou de ler. Sempre que a criança não conheça o significado de alguma palavra, a educadora explica apresentado sinónimos e exemplos para a mesma. Assim, as crianças encontram na *Cartilha Maternal* palavras que, segundo Ruivo (2009, p. 122), “são contextualizadas de forma a contribuir para o enriquecimento lexical do aluno”.

As lições da cartilha maternal devem ser lecionadas para um pequeno grupo de crianças, de acordo com Ruivo (2009, p.133), “torna as lições mais vivas e equilibra em interação o comportamento individual de cada aluno; os mais ativos e extrovertidos desbloqueiam os mais tímidos e hesitantes”. A educadora da sala referia sempre que as crianças não deveriam responder em coro, mas sim cada um na sua vez, apesar de precisar de saber o que cada um tinha compreendido naquela lição.

A educadora titular da sala tinha uma tabela na qual registava em que letra ia cada dia grupo, uma vez que cada grupo ia ao seu ritmo de leitura. De acordo com Ruivo (2009, p. 101) o Método João de Deus “é uma metodologia que requer trabalho, dedicação e esforço da parte do professor, mas que tem resultados positivos no desenvolvimento das competências essenciais à leitura”.

Como referem Silva et al. (2016, p. 66), “o reconhecimento de diferentes formas que correspondem a letras, a identificação de algumas palavras ou de pequenas frases permitem uma apropriação gradual da especificidade da escrita não só ao nível das suas convenções, como da sua utilidade”. Após a lição na cartilha maternal a educadora distribuía uma atividade de reconhecimento da letra a cada um dos elementos daquele grupo.

Em suma, considero vantajoso o ensino da leitura através da *Cartilha Maternal*. Além disso, acho igualmente vantajoso que a educadora ensine a cartilha a um grupo pequeno de cada vez, uma vez, que deste modo é possível que as crianças aprendam de uma forma mais objetiva possibilitando que a educadora oiça pelo menos 2 vezes cada criança a ler.

#### **1.2.4 Relato 4 – 12 de maio de 2017**

Observei uma atividade com um grupo de 4 anos. A mesma decorreu numa escola privada na zona de Lisboa. A atividade realizada foi no salão, o que é salão é um espaço amplo que é dividido para dois grupos de 4 anos.

As crianças começaram por se sentar nas mesas com formas hexagonais. A atividade observada foi no Domínio da Matemática. Nesta atividade cada criança dispunha de uma caixa dos ovos pintados com as primeiras seis cores do material Cuisenaire, imagens plastificadas de galinhas com as mesmas cores 6 cores do material didático Cuisenaire e um copo de plástico com ovos de esferovite.

Primeiramente, a atividade iniciou-se através de um diálogo no qual a educadora incluiu o material entregue às crianças na atividade, explicando assim a pertinência e criando deste modo uma história, segundo a qual a caixa de ovos era o local onde as galinhas colocavam os seus ovos e as partes pintadas com cores eram os respetivos ninhos das galinhas. Em seguida, a educadora realizou algumas questões no âmbito do Domínio do Conhecimento do Mundo, remetendo para

aprendizagens realizadas anteriormente, como por exemplo “Como se chama o local onde vivem as galinhas?”, “Como se chama a cria das galinhas?”, entre outras.

A educadora tinha como principal finalidade que todo o grupo conseguisse estabelecer uma interligação entre a cor do ninho e o valor da cor no material Cuisenaire e, em seguida, retirar essa quantidade de ovos e colocá-la no ninho. Para que tal acontecesse, realizou diversas questões para direcionar, ajudar e acompanhar o pensamento do grupo. Diversificou as estratégias revendo o que era um número par, e um número ímpar, comparando o valor da peça anterior com o valor da peça seguinte. Permitiu, deste modo, que todo o grupo compreendesse e conseguisse através das diferentes estratégias chegar ao valor de ovos que tem de ter cada ninho, tendo em conta a cor do material Cuisenaire.

### **Inferências**

Uma vez que no mesmo grupo de crianças existem diferentes ritmos de aprendizagem é necessário realizar diferentes atividades recorrendo a estratégias diversas. Como dizem Lafortune e Pierre (1996, p. 43), “é raro que os alunos tenham compreendido uma mesma noção no mesmo espaço de tempo.” Pelo que é necessário realizar atividade desafiadoras e diversificadas, como referem Lafortune e Pierre (1996, p. 43) “pensamos, antes, que importa utilizar uma variedade de atividades para ir ao encontro de cada um deles.”

Através desta atividade desenvolvida pela educadora o grupo aprende pelo meio do lúdico. Sendo de salientar que o lúdico está, muitas vezes, associado ao uso de matérias didáticos, como por exemplo o Cuisenaire. Como diz Caldeira (2009, p. 40), “a lucidez e a aprendizagem não podem ser consideradas como ações com objetivos distintos. O jogo e a brincadeira são por si só, uma situação de aprendizagem.” Da mesma forma, Santos (1989 citado em, Sousa, 2003, p. 30) refere que a atividade lúdica e a atividade expressiva, promovem um equilíbrio no desenvolvimento da personalidade da criança”.

Deste modo, e tendo em conta a idade das crianças, cabe à educadora criar atividades envolventes, apelativas e lúdicas de forma a desenvolver aprendizagens em todo o grupo. Partindo do material utilizado nesta atividade (as imagens plastificadas de galinhas coloridas, os ovos de esferovite e os ninhos coloridos) e a história desenvolvida pela educadora todas as crianças tiveram oportunidade de fantasiar e sonhar. Nesta idade é necessário a existência de materiais e que os mesmos sejam

mediados de conhecimento, sendo o educador quem faz essa mesma seleção e escolhe o que desenvolver com determinado material.

Através dos materiais, a criança consegue compreender melhor, uma vez que é permitido manipular enquanto aprende. Como refere Vygotsky, (1998 citado em Caldeira, 2009, p.42) “as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão o seu nível básico de ação real e moralidade.”



*Figura 1- Solução apresentada por um aluno após a explicação da educadora*

Em suma, considero esta atividade muito positiva e fez-me refletir como é possível aproveitar materiais que, aparentemente, não têm mais nenhum fim, dando-lhes um novo sentido e permitindo que as crianças explorem o seu mundo de fantasia. L'Ecuyer (2016, p. 23) diz que “o motor da motivação da criança é a curiosidade (...) a capacidade que as crianças possuem para pensar em coisas impossíveis e maravilhosas.” Creio que este tipo de atividades motiva e envolve as crianças para o gosto pela matemática.

#### **1.2.5 Relato de estágio 5 – 4 de junho de 2017**

Dinamizei uma atividade no âmbito do Domínio do Conhecimento do Mundo, numa escola privada no centro de Lisboa com um grupo de 3 anos. Decidi sentar o grupo em U e, em seguida, apresentei algumas pistas sobre o tema que foi abordado.

Iniciei a atividade mostrando imagens através do *PowerPoint* de diferentes animais, pertencentes a classe dos mamíferos. Realizei questões sobre as

características deste tipo de animais e disponibilizei tempo para que cada criança dissesse o nome de um manífero. Deste modo abordei e revi a classe de animais que o grupo já aprendera.

Em seguida, mostrei imagens que continham pistas sobre o animal de que falamos nesse dia. Após esta parte de descoberta do tema, mostrei imagens de tartarugas, explorando as diferentes adaptações, de acordo com o tipo de tartarugas, esclarecendo que podem ser terrestres ou aquáticas realçando novamente as suas diferenças. Por fim, apresentei dois vídeos: o primeiro no qual se observavam tartarugas a esconder os ovos; o segundo, no qual é possível ver as tartarugas bebés a entrar desde logo na água.

Após abordar todas as características deste animal, decidi ir buscar um recipiente transparente no qual estavam duas tartarugas. Coloquei a tartaruga num plástico para que todas as crianças pudessem observar as adaptações e características abordadas anteriormente. Após todo o grupo observar as tartarugas a deslocarem-se sobre um saco de plástico, questionei o grupo se alguém gostaria de tocar ou alimentar as tartarugas. Somente chamei as crianças que colocaram o dedo no ar, uma vez que é necessário respeitar a decisão de cada um deles sem incentivar a que façam algo quando na realidade não o querem fazer. Apenas duas crianças do grupo perguntaram se era possível observarem as tartarugas mais perto e alimenta-las sem lhes tocar.

### **Inferências**

Foi muito positivo observar que muitas das crianças sentiram curiosidade em estar mais perto do animal. Considero positivo este tipo de aprendizagens, na qual o grupo pode observar, pode tocar e inclusive compreender melhor como é o animal sem que lhe seja imposto algo, uma vez que só se aproximaram ordeiramente as crianças que quiseram ver as tartarugas mais de perto. Como referem Martins et al. (2009,p.21), “a participação activa das crianças em todas as fases do desenvolvimento das actividades favorece o seu entusiasmo, dado que gostam naturalmente de mexer, experimentar e observar as consequências das suas acções”.

Cabe ao educador fomentar atividades nas quais o grupo tem a oportunidade de visualizar e tocar, fomentado deste modo a curiosidade e esclarecendo as

eventuais dúvidas. Como refere L'Ecuyer (2017, p.69) “a forma mais directa e eficaz de matar a curiosidade das crianças é dar-lhes tudo o que eles precisam (...)”.



*Figura 2- Grupo de crianças a observarem as tartarugas*

Acredito que estas atividades devem existir sempre que possível para satisfazer a curiosidade das crianças. Se o interesse em aprender e a motivação partir da criança só cabe ao educador dar-lhe as ferramentas necessárias para que aprenda.

Nesta faixa etária, assim como noutras, penso que rever os conteúdos anteriormente abordado para introduzir uma nova classe de animais foi totalmente necessário. Uma vez que assim existiu um momento para dialogar com todo o grupo sobre as características dos mamíferos e para recordar aquilo que aprenderam assim como ouvir as suas conceções e o que já sabem sobre o assunto. Ouvir o grupo é muito importante para compreenderem o que já sabem e pensam sobre este assunto.

#### **1.2.6 Relato de estágio 6 – 23 de abril de 2018**

Observei uma aula numa turma de 25 alunos do 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, que decorreu no período da manhã e no âmbito da disciplina de Matemática.

Inicialmente, a professora titular saudou as crianças e introduziu o tema que ia tratar. Começou por questionar as crianças se alguma vez tinha visitado o Oceanário de Lisboa. Após ouvir os alunos e saber o que mais gostaram e o que menos gostaram. Solicitou que um aluno da turma distribuísse o material didático Tangram.

Após cada aluno da turma ter um Tangram, a professora questionou qual era o material que estava sobre as suas mesas e em seguida, questionou a turma se sabiam alguma lenda sobre este material. Primeiramente esclareceu o que é uma lenda e, em seguida, ouviu aquilo que os alunos tinham a dizer. A professora questionou a turma relativamente ao conhecimento de uma lenda sobre este material. Um dos alunos contou uma das lendas que conhecia deste material: “Era uma vez uma menina que estava sempre a ver-se ao espelho e nunca saía sem ele, um dia esqueceu-se do mesmo no seu quarto. Pediu ao senhor que a acompanhava que o fosse logo buscar. Mas assim que a menina tocou no espelho o mesmo caiu-lhe das mãos, partindo-se em várias partes iguais”. Após ouvir uma grande parte da turma a professora titular da turma retirou também um Tangram mas em dimensões maiores para afixar no quadro quando necessário.

Os alunos manipularam livremente e durante breves minutos o material. Após esta prática, a professora questiona quais as formas que compõem este material. Os alunos enumeram todas as formas das peças que vêm denominando pelos nomes corretos e revelam bastante domínio sobre este material. Após o reconhecimento das figuras que fazem parte deste material a professora desafia o grupo para que o mesmo verifique se existem figuras que caibam dentro do triângulo grande. Rapidamente os alunos compreenderam que o triângulo grande é o dobro do triângulo médio. E, em seguida, os alunos chegaram à conclusão que o triângulo médio é o dobro do triângulo pequeno que é metade do triângulo grande e explicam este raciocínio sobrepondo os triângulos de grandes dimensões no quadro.

A professora volta a falar sobre o Oceanário e apresenta questões problemáticas de cálculo mental tendo por base diferentes tipo de peixes. A professora questionou também a turma sobre as características da classe onde os peixes estão incluídos.

Em seguida, um aluno distribui um Tangram de papel recortado e colorido e o caderno do tangram. O caderno do Tangram é composto por várias construções nas quais os alunos pintam livremente. A professora projeta uma imagem de um peixe feito com peças de um Tangram e desafia os alunos a reproduzirem no seu lugar e com o Tangram colorido.

Esta atividade de reproduzir a imagem, de colar a mesma no caderno do Tangram e de decorar neste caso o fundo do mar é vista pela turma como algo muito desafiante sendo notório o entusiasmo que sentem ao realizá-la.



## **Inferências**

A adesão por parte dos professores a materiais manipulativos ou não manipulativos permite uma melhoria nos objetivos alcançados. O uso de materiais é fundamental, pois, como dizem Silva et al. (2016,p.74), “na aprendizagem da Matemática, como em qualquer outra área, as crianças estão naturalmente dependentes do ambiente e dos materiais à sua disposição. Neles, a criança deverá encontrar necessidades de exploração, experimentação e manipulação”.

A professora questionou os alunos relativamente ao número de partes e às partes em que o espelho se partira, solicitando que os alunos contêm as partes em que está dividido o Tangram. Como refere Caldeira (2009, citado em Santos, 2008):

Tangram, como jogo ou como arte, possui um forte apelo lúdico e oferece àquele que brinca um envolvente desafio. Cada vez mais presentes nas aulas de matemática, as formas geométricas que o compõem, permitem que os professores vejam neste material a possibilidade de inúmeras explorações. (p.33)

O facto de os alunos manipularem o material no seu lugar e em grandes dimensões quando explicam o seu raciocínio no quadro para toda a turma cria um ambiente de entusiasmo e concentração na sala de aula, que é notório em todos os alunos. Como esclarece Caldeira (2009):

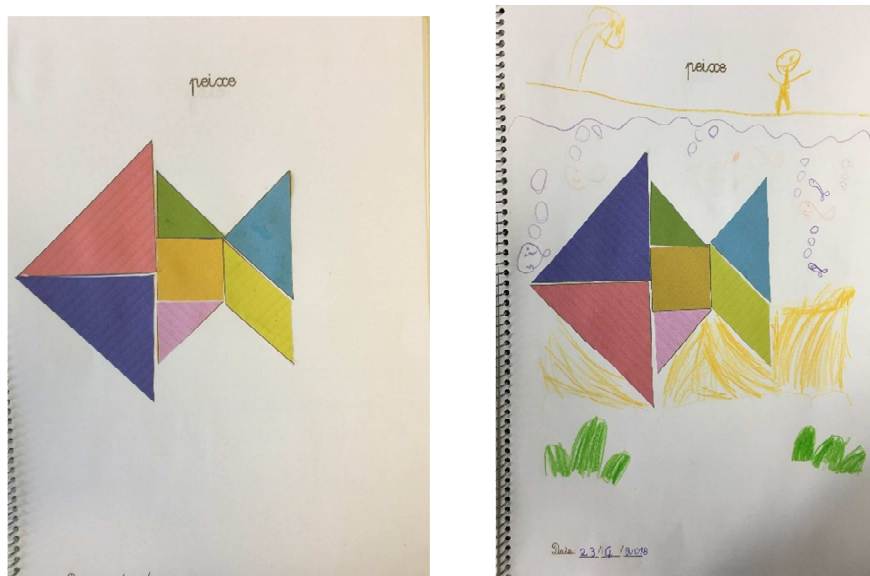
(...) os materiais manipulativos são mediadores num contexto de significação, num ambiente motivador da sala de aula, em que através de diversas atividades proporcionarem a compreensão matemática, num processo evolutivo em que gradualmente as crianças vão descodificando e construindo o saber matemático. (p.35)

Após esta abordagem, a professora cria situações problemáticas em que os alunos recorrem ao cálculo mental, sendo que todos a situação problemática apresentada tem por base diferentes tipos de peixes. Desta forma, a professora realiza interdisciplinaridade entre a disciplina de Matemática e o Estudo do Meio, colocando sempre questões sobre o tipo de peixes que conhecem e a que classes pertencem este tipo de animais.

Para finalizar esta atividade, a professora distribui um novo Tangram, mas desta vez em papel colorido, para que cada aluno crie o seu próprio peixe e o cole no caderno onde existem outras figuras contruídas com o Tangram. Caldeira (citado por

Prado, p.17) esclarece que o professor usa os materiais “(...) como instrumentos, para motivar as atividades que se pretendem ricas e estimulantes, num processo de manipulação-ação e, posteriormente, de representação- conceptualização”.

A atividade proposta pela professora liga o material didático Tangram a uma componente mais lúdica na qual cada aluno compõe a imagem do peixe e em seguida pinta de acordo com o seu gosto. Como dizem Caldeira e Pereira (2013, p.1), “os materiais manipulativos na prática educativa são facilitadores duma aprendizagem significativa, quando aliam o sentido lúdico (...)”.



*Figura 3 – Caderno de atividades do Tangram*

Em suma, a professora permite que os alunos se envolvam nas atividades, tirem o melhor partido dos materiais organizando-o na folha pela ordem que quiserem. Toda a turma fica entusiasmada quando pode decorar o seu caderno de atividades com o Tangram.

### **1.2.7 Relato de estágio 7 – 12 de janeiro de 2018**

Observei uma atividade numa turma de 25 alunos. Esta atividade realizou-se numa escola privada em Lisboa. A faixa etária das crianças era de 10 anos e frequentavam o 4.º ano de escolaridade.

A atividade que observei é uma dinâmica comum no 4.º ano de escolaridade nesta escola. Ao longo do tempo que permaneci nesta sala observei várias vezes esta dinâmica. Existem duas turmas de 4.º ano nesta escola e sempre que um grupo apresenta um trabalho quer seja numa turma ou noutra os alunos deslocam-se de uma

sala para a outra para assistir e ouvir o que é apresentado tendo também a oportunidade de intervir no momento destinado para tal. A atividade consistia na apresentação de um trabalho por parte de um grupo de alunos, o mesmo era composto por quatro alunos. O conteúdo apresentado inseria-se no âmbito da disciplina de Estudo do Meio, na História de Portugal.

Dias antes desta apresentação observei este grupo a organizar-se para a apresentação deste tema. Dialogaram sobre estratégias, discutiram ideias, realizaram votações para saberem qual a opinião que prevaleceria. Avaliando sempre todas estas situações de uma forma calma. Ainda assim, acabavam por dialogar com os colegas fora da sua vez o que é algo que com a continuação desta iniciativa irá melhorar.

O tema foi apresentado recorrendo a um *powerpoint* para lecionar este conteúdo para toda a turma, sendo de salientar que o mesmo era apelativo, simples e continha somente a informação necessária.

Quando o grupo finalizou a sua apresentação questionou os colegas das duas turmas se sentiam que algo não teria ficado tão bem esclarecido com era suposto, em seguida, solicitam que as duas turmas enumerem dois aspetos positivos e negativos da apresentação que foi feita. Por fim, a professora titular da turma expôs a sua opinião sobre a apresentação salientando os aspetos a melhorar.

### **Inferências**

Considero desafiante que se realizem atividades nas quais as duas turmas participam. Neste caso, todos os alunos aprendem de acordo com o conhecimento de história que é apresentado. Em simultâneo tem a hipótese de ver quais os aspetos positivos e menos positivos que são referidos a cada grupo que apresenta o trabalho. Ao longo do tempo que permaneci nesta sala de 4.º ano compreendi como é importante a realização de trabalhos de grupo. Como refere Tamen (1969, p.10), “o trabalho de grupo não é uma moda, mas uma necessidade.” O trabalho de grupo é muito importante, uma vez que se aprende a ouvir a opinião dos outros, a esperar para expressar a sua opinião. Nos anos futuros esta prática será mais recorrente pelo que é positivo que a iniciem desde cedo.

Após o grupo terminar a sua apresentação, as luzes foram ligadas e, ordeiramente, um elemento do grupo pergunta se algum dos colegas que assistiu à apresentação tem alguma questão a colocar ao grupo. Os alunos das duas turmas de

4.º ano expõem as eventuais dúvidas e cabe ao grupo que apresentou o trabalho responderem de forma completa e correta ao que foi perguntado. Através da estratégia anterior, o grupo desenvolve uma atitude mais responsável e entusiasta, uma vez que tem de esclarecer as questões de toda a turma. Como refere Estanqueiro (2010, p.31), “o entusiasmo faz a diferença”. Uma vez que observei diversas vezes este tipo de atividades considero que o entusiasmo sentido pelos colegas que observam o trabalho e os que o apresentam é notório e muito interessante, dado que, além de esclarecerem as questões, o grupo também pergunta aos colegas o que na opinião deles correu bem, menos bem e o que devem melhorar, lidando deste modo com um elogio ou uma crítica por parte dos colegas e, em seguida, cabe à professora expressar a sua opinião.

Todas as vezes que observei a apresentação dos trabalhos de grupo notei que os alunos que os apresentavam lidavam de forma correta com o elogio ou a crítica, dando sempre mais ênfase e atenção aquilo que a professora da sala tinha a dizer. Uma vez que o elogio é uma forma de motivar um aluno, um grupo ou uma turma a serem melhores. Estanqueiro (2010, p. 25) diz que “a alma do elogio é a sinceridade”. Através de um elogio sincero e honesto o professor cativa a simpatia do aluno ou de uma turma, facilitando deste modo o decorrer das atividades escolares.

Segundo o mesmo autor, o elogio sincero irá sempre proporcionar ao aluno ou à turma uma sensação positiva. O elogio torna-se, deste modo, eficaz, permitindo que as crianças reforcem a sua auto estima e promovendo a sua autonomia tornando-se capazes de valorizar os seus esforços e as suas atitudes positivas. De tal modo, que num futuro próximo não será necessário este tipo de estímulos por parte do professor.

O professor deve promover a autonomia do aluno uma vez que este é um objetivo geral da educação, adquirir maior autonomia ao longo do percurso escolar. Eu acredito que a autonomia deve ser desenvolvida e o professor deve dar tempo para que a mesma aconteça de uma forma regrada e constante. Por vezes, no início do ano, os alunos não estão tão preparados nem habituados à dinâmica de trabalho de grupo e, no fim do ano foi possível observar diferentes estratégias.

#### **1.2.8 Relato 8 – 9 de abril de 2018**

No dia 9 de abril leccionei com a minha colega de estágio uma atividade na turma de 1.º ano de escolaridade, com 25 alunos. Iniciámos esta atividade no período

da manhã. Durante a mesma falámos sobre a profissão do padeiro e colocamos em prática a confeção de uma receita de pão com chouriço.

Inicialmente, começamos por apresentar um *powerpoint* que continha imagens relacionadas com o tema em questão. Os alunos interpretavam as imagens e em seguida, nós comparávamos por exemplo, a batedeira dos bolos que existe em casa com uma de grandes proporções. Através de imagens e partindo sempre das conceções prévias dos alunos abordamos temas como a importância do vestuário adequado nesta profissão, os diferentes cereais existentes que originam farinhas diferentes e quais os ingredientes que devem ser utilizados para fazer pão.

Depois de os alunos exprimirem a sua opinião sobre os alimentos que pensam que fazia parte da receita do pão começamos a confeção do mesmo. Os alunos mantiveram sempre um papel ativo, sendo os mesmos a colocar e a misturar os ingredientes. Depois de envolvermos todos os ingredientes a massa ficou a repousar enquanto os alunos foram ao recreio.

Após a massa repousar 30 minutos, dirigimo-nos para a sala novamente. As mesas dos alunos já tinham sido limpas e encontravam-se com um pouco de farinha para que a massa não se pegasse as mãos dos alunos. Cada aluno observou como a massa tinha passado por um processo de fermentação, segundo o qual o pão aumentou de tamanho e obteve uma consistência mais elástica. Em seguida, foi distribuído por cada aluno uma parte da massa, permitimos assim que cada um moldasse a massa do pão.

Anteriormente, já tínhamos explicado à turma que a massa para confeccionar o pão ou o pão com chouriço era idêntica pelo que, em seguida, distribuímos por cada aluno rodela de chouriço. Depois os alunos colocaram o chouriço da maneira que consideraram melhor, experimentando assim as suas próprias ideias.

Por fim, os alunos colocaram o seu pão no tabuleiro para que, em seguida, fosse ao forno. No lanche da tarde os alunos provaram o pão que em conjunto confeccionámos.

## **Inferências**

Considero que ao realizar esta atividade com a minha colega de estágio permitiu que a mesma decorresse de uma forma mais interessante e produtiva para as crianças. Uma vez, que sendo duas pessoas era mais fácil ajudar aos alunos, por

exemplo, na colocação dos ingredientes dentro do recipiente, a amassar a massa entre outras partes que fizeram parte deste processo.



*Figura 4 – Massa do pão*

Foi importante a existência de tempo no qual os alunos observaram a massa de pão após todos os ingredientes terem sido adicionados e após trinta minutos. Assim como foi positivo existir algum tempo para que moldassem a massa do pão sendo que nem eu nem a minha colega impusemos a forma que a massa do pão teria de adquirir.



*Figura 5 – Alunos a moldarem o pão*

Após amassarem o pão e criarem a sua forma com o mesmo, distribui rodelas de chouriço por todos os alunos da turma e cada um colocou as mesmas como achou melhor. Considero que nessa parte foi ainda mais visível o entusiasmo de toda a turma.



*Figura 6 – Alunos a colocarem rodela de chouriço na massa do pão*

Acredito que este tipo de atividade constitui uma aprendizagem significativa principalmente na motricidade fina, como referem Luque e Serrano (2015, p.70) “a motricidade fina é realmente um produto do desenvolvimento de muitas competências que necessitam de funcionar em conjunto”. A parte em que cada aluno colocou o seu pão no tabuleiro era notório a felicidade que sentiam uma vez, que muitos alunos nunca tinham experimentado fazer pão.



*Figura 7 – Pão antes de ir ao forno*

É necessário compreender que os adultos que rodeiam a criança têm uma grande influência na sua vida e no seu desenvolvimento. Durante as rotinas familiares, são várias as oportunidades que surgem nas tarefas que se realizam na cozinha, tratamento de roupas ou da casa. Como clarificam Luque e Serrano (2015):

As crianças desde terna idade manifestam um desejo em colaborar nas atividades familiares. Amassar massa para biscoitos ou *pizzas*, mexer bolos com uma colher, descascar frutas, cortar legumes, abrir caixas de plástico e garrafas, são alguns dos exemplos das muitas tarefas caseiras que constituem oportunidades para o desenvolvimento da motricidade fina. (p.27)



Deste modo, considero que a atividade que realizámos permitiu que os alunos adquirissem mais conhecimentos sobre a profissão, de padeiro e permitiu que os alunos desenvolvessem mais a sua motricidade fina.

### **1.2.9 Relato 9 de estágio – 1 de junho**

Observei e participei com a minha colega de estágio uma atividade lecionada pela professora titular da turma. A atividade foi lecionada numa escola privada em Lisboa a uma turma de 3.º ano de escolaridade. Nesta aula eu e a minha colega de estágio também tivemos a oportunidade de participar ativamente em conjunto com a professora o que suscitou, desde logo, nas crianças bastante interesse.

Uma vez que dia 1 de junho é o Dia da Criança, a professora da sala de aula decidiu realizar uma atividade na qual os alunos pudessem partilhar com a turma o que pensam ser os direitos das crianças.

Em seguida, a professora apresentou a proposta de toda a turma pintar um papel de cenário. A única coisa que foi a professora a definir é que no centro do placar estaria escrito “Dia da criança”, uma vez que era o tema daquele dia.

A professora começou por esclarecer os alunos da forma como seria ordenada a participação nesta atividade. Em pequenos grupos, os alunos iriam desenhar o que quisessem, deste modo e de acordo com a professora não limitou a expressão dos alunos. Após desenharem eu e a minha parceira de estágio iríamos pintar as suas mãos para que o placar à volta ficasse com uma mão de cada elemento da turma.

#### **Inferências**

Considero que a execução de um papel de cenário desenvolve o espírito de equipa que é necessário em todas as idades.



*Figura 8 – Primeira parte da execução do papel de cenário*



Os alunos tiveram a oportunidade de escolher uma ou várias cores para pintarem as mãos e colocarmos à volta do papel de cenário. Novamente a professora não limitou a cor, ou as conjugações de cores que os alunos queriam., permitindo assim que a turma se sentisse muito motivada e feliz por poder realizar a atividade ao seu gosto.

Após a realização desta atividade e tendo em conta o resultado final foi notório o orgulho e entusiasmo que esta turma apresentou com a execução desta atividade.



*Figura 9 – Processo final do papel de cenário do dia da criança*

De acordo com Idáñez (2004), é importante que exista tempo para realizar atividades em grupo. O êxito da mesma depende somente da participação dos membros do grupo. Saber trabalhar em grupo é, como já foi referido anteriormente, muito importante. Estanqueiro (2010) acredita que o trabalho em grupo é necessário desde que os mesmos sejam formados por alunos com diferentes competências e diferentes estilos de aprendizagem.

Estanqueiro (2010, p. 21) refere que “a cooperação é um sinal de qualidade na educação”; deste modo cabe à escola preocupar-se não só com “(...) os conteúdos programáticos e as classificações, mas também com a formação pessoal e social do aluno.” Saber trabalhar em equipa de uma forma organizada é fundamenta para toda a vida. Assim como saber colaborar com os outros é uma capacidade que deve ser

desenvolvida uma vez que Estanqueiro (2010, p. 21) refere “saber colaborar com os outros traz sucesso pessoal e profissional.”

#### **1.1.10 Relato 10 – 29 de junho de 2018**

Observei uma atividade de final de ano, que decorreu numa escola privada em Lisboa. Primeiramente, os pais deslocaram-se até à escola para assistirem a uma atividade preparada pela professora do 3.º ano de escolaridade.

A atividade preparada era um jogo de equipa, com a turma dividida em 4 grupos de alunos e mais um grupo com os pais que estavam presentes. O jogo de equipa permitiu, desde logo, um clima de entusiasmo e motivação, quer por parte das crianças quer por parte dos pais.

Antes de iniciar o jogo, a professora realizou uma breve contextualização de como é trabalhar em equipa, referindo que iria existir um porta-voz, mas o mesmo só poderia falar após toda a equipa estar de acordo. O jogo incluía questões das disciplinas de Português, Matemática e Estudo do Meio. No fim do mesmo, a professora esclareceu qual tinha sido a equipa vencedora. Em seguida, mostrou aos pais o vídeo que continha imagens dos alunos da turma ao longo de todo o ano letivo.

Os alunos foram encaminhados para o recreio onde tinha sido previamente preparada um momento onde os alunos cantavam em Português e em Inglês. Os pais assistiram muito entusiasmados a este momento.

No período da tarde ocorreu um concurso de dança, o mesmo decorreu numa escola pública em Lisboa. Os pais dirigiram-se atempadamente à hora marcada, para o local onde se iria passar o concurso para assegurar um lugar.

Primeiramente, o júri apresentou-se, explicando como ia decorrer aquele concurso e quais os critérios para a atribuição dos primeiros três classificados. O concurso apenas incluía as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e somente os alunos que quisessem participaram. Os pares podiam ser compostos por alunos do mesmo sexo ou de sexos opostos. Nesta escola existiam duas turmas de cada ano de escolaridade e o concurso decorreu entre os mesmos anos de escolaridade.

Ao longo deste concurso esteve sempre presente muita alegria e boa disposição. No fim, foram atribuídos os prémios de acordo com o desempenho na dança e também de acordo com a melhor roupa.

## **Inferências**

Considero que incluir os pais no jogo foi uma ideia muito positiva criando uma dinâmica dentro de sala de aula muito entusiasmante. Como sustenta Sousa (2003, p.168), “em educação, o jogo não poderá ser um fim em si, mas apenas um dos meios mais eficazes de educar a criança”.

A professora titular, antes de iniciar o jogo, começou por recordar que nesta atividade é necessário existir um porta-voz e que o mesmo só pode responder após dialogar com o grupo e existir um consenso da resposta. Neste tipo de trabalho é necessário saber ouvir os colegas respeitando as suas opiniões. Considero muito importante que a professora recorde a forma como se deve proceder para realizar este tipo de jogo. Como esclarece Lafortune & Pierre (1996):

O trabalho em equipa cooperativo exige uma contribuição pessoal de cada um e de cada uma relação particular (cooperação, encorajamento, apoio mútuo) entre os membros da equipa; esta forma de considerara a aprendizagem exige uma formação dos alunos que o professor deve assumir (p.47).

Considero igualmente importante a existência de momentos nos quais se englobam uma parte lúdica com o conhecimento adquirido ao longo deste ano. O facto de os pais estarem presentes permite que as crianças se sintam ainda mais entusiasmadas para responderem às questões apresentadas. Como diz Sousa (2003, p. 201, citado por Santos 1989), “a atividade lúdica e a atividade expressiva, promovem um equilíbrio no desenvolvimento da personalidade da criança”.

No decorrer desta atividade foi possível observar que os alunos se sentiam ainda mais motivados por terem os pais presentes em sala. De acordo com Reis (2008), a família é vista como um dos grupos mais importantes no que diz respeito à aprendizagem e assimilação de conhecimentos por parte da criança, uma vez que este é o primeiro grupo com o qual um indivíduo contacta e também que acompanha a criança desde o seu nascimento.

No período da tarde, os pais permaneceram na escola, mas desta vez para um concurso de dança promovido pelos professores de Expressão Motora. Neste concurso, os pares de dança podiam ser femininos ou masculinos, sendo que cada criança podia escolher o seu par sem ter sido imposto que sejam grupos de sexos opostos. Considero esta prática muito importante, uma vez que os alunos não devem participar em atividades que não se sintam totalmente confortáveis.

Os alunos tiveram a possibilidade de escolher as roupas e o penteado a utilizar neste concurso, sendo que o mesmo também foi premiado. Deste modo, existiram duas classificações distintas, uma para os três pares de dança mais bem vestidos e outras três classificações para os melhores três pares de dança nos diversos estilos da mesma. No decorrer deste concurso o júri elogiou diversas vezes a prestação de todos os alunos. O elogio faz sentido, uma vez que todos os alunos se esforçaram e ensaiaram para o concurso de dança. Como clarifica Estanqueiro (2010), “a alma do elogio é a sinceridade. Os alunos, como todas as pessoas, têm sede de aprovação e reconhecimento. Mas gostam de sentir que o elogio é sincero e honesto e não um simples reбуçado pedagógico” (p.25).

Segundo Agüera (2008, p.73), “as festas e celebrações constituem atos extra, nos quais os mais pequenos participam e que são uma prática entusiasmante e psicopedagógica de grande valor para promover a socialização, a autoestima, a colaboração e a integração das crianças”. Deste modo, são um dia positivo para os pais e para as crianças. As crianças demonstram as suas aprendizagens e um pouco do seu dia-a-dia na escola enquanto os pais aplaudem, participam e observam ativamente os seus filhos.



*Figura 10 – Alunos a dançar no concurso de dança*

Creio que é positivo existir um apoio por parte da família na disciplina de Educação Física demonstrando que é tão importante como outra que faça parte do currículo. Como clarificam Almeida e Serrano (2016):

A disciplina de Educação Física manteve-se durante muitos anos sem que lhe fosse dada a valorização, a importância e o reconhecimento das suas potencialidades e valor educativas. Não se lhe reconhecia alcance cultural nem se dava importância ao valor e aos conteúdos transmitidos, era considerada como sendo uma forma de ocupação do tempo livre, preenchendo um espaço de ocupação facultativa. Felizmente que tudo isto tem vindo a evoluir e para melhor. (p.41)

Por este motivo, considero que todas as práticas nas quais a família e a escola se juntem é algo muito positivo para todos. Como clarifica Reis (2008, p. 110), “o sucesso académico das crianças e o seu desenvolvimento, passa pelo trabalho realizado em parceria entre escola/família e que nós, professores, devemos encorajar”.

## **CAPÍTULO 2 – PLANIFICAÇÕES**

### **2.1 Descrição do capítulo**

Neste capítulo irei apresentar, primeiramente, a fundamentação teórica relativa à planificação do ensino e, em seguida, apresento quadros com a planificação das atividades que realizei na educação pré-escolar, uma no Domínio da Matemática para um grupo de 4 anos; um no Domínio do Conhecimento do Mundo para um grupo de 5 anos; uma no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita para um grupo de 3 anos e uma no subdomínio das Artes Visuais para um grupo de 5 anos. No 1.º Ciclo do Ensino Básico apresento uma planificação do Estudo do Meio no 2.º ano de escolaridade; uma planificação na disciplina do Estudo do Meio para o 4.º ano de escolaridade; uma planificação da disciplina de Português para o 1.º ano de escolaridade e uma planificação de Estudo do Meio para o 3.º ano de escolaridades.

Em anexo encontram-se as atividades propostas em cada planificação.

### **2.2 Fundamentação teórica**

A planificação é vista como essencial, uma vez que visa que o educador/professor consiga atempadamente organizar-se, preparar-se e definir estratégias para desenvolver um objetivo em concreto respeitando as metas a atingir com aquela estratégia, tal só é possível se ocorrer a planificação antecipada da atividade. Ao planificar, o professor prepara a sua prática e toma decisões, atribuindo um sentido ao processo, na sua organização, objetivos e metas a atingir. Como clarifica Huerta (1987, citado em Zabalza, 1994), “Fazer didáctica não é, senão, tomar decisões. Todo o acto didáctico (...) constitui um complexo e encadeado processo de tomada de decisões pré – instrutivas e/ou instrutivas, por parte da comunidade escolar ou, no mínimo, por parte do professor” (p.45).

Através da planificação é possível que o professor, na sala de aula, desempenhe um papel mais ativo, dado que lhe cabe a função de adaptar as propostas curriculares. Dentro da sua margem de autonomia, o professor toma decisões explícitas e realiza um processo que se classifica como um dos mais

importantes e conscientes do ensino, a planificação. Depreende-se que ao fazê-lo o professor faz uma escolha de valores, a qual é utilizada na sala de aula. A verificação transforma o plano de estudos, inicialmente elaborado e pensado, num plano ativo, sendo a abordagem que executa do currículo entendida como crucial na escolha do conteúdo programático e forma como o vai ensinar.

De acordo com Zeichner (1993), a planificação é crucial e deve ser uma prática efetiva, dado que, a exigência de qualidade do ensino; a gestão de conhecimentos; o multiculturalismo; e a globalização do ensino é cada vez mais veloz e volátil. E o professor deve ter a capacidade de se adaptar cada vez mais.

O professor reflexivo é importante uma vez que a reflexão é uma característica essencial na vida profissional de um docente. A mesma está diretamente ligada ao avanço do professor, uma vez que deste modo o professor pode refletir sobre as suas práticas e preocupar-se em corrigir-las, em mudar estratégias e em aperfeiçoar-se caso consiga reconhecer essa necessidade, através de reuniões com outros professores é mais fácil encontrar eventuais falhas e corrigi-las de imediato. Como clarifica Zeichner (1993):

Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da profissão. (p.21)

De acordo com Dewey (citado em Zeichner, 1993, p.20), devem existir três atitudes necessárias para que ocorra uma atitude reflexiva por parte do professor. A primeira, consiste na capacidade por parte do professor, de se ouvir a si mesmo para que deste modo consiga reconhecer o seu erro. Tal será facilitado se o professor tiver um espírito aberto que o permita examinar constantemente aquilo que é correto ou não. A segunda fase baseia-se, como refere Zeichner (1993, p.18), na “responsabilidade, que implica a ponderação cuidadosa das consequências de uma determinada ação. Os professores responsáveis perguntam-se porque estão a fazer o que fazem, de um modo que ultrapassa as questões de utilidade imediata”. Esta atitude permite que cada professor reflecta sobre as consequências das suas práticas quer sejam as mesmas, pessoais ou consequências sociais e políticas.

De acordo com Dewey (citado em Zeichner, 1993, p.21), a terceira atitude necessária à reflexão, a sinceridade, ou seja a capacidade de assumir os seus erros e de cumprir as fases anteriormente mencionadas. Deste modo será possível construir a capacidade de reflectir contribuindo assim para um professor melhor. Como esclarece

Lawrece Stenhouse (citado em Zeichner, 1993, p. 20), “os bons professores são, necessariamente, autônomos relativamente à sua profissão. Não precisam que lhes digam o que hão-de-fazer”.

## 2.2 Planificações em quadro

### 2.2.1 Planificação da atividade do domínio da Matemática

A planificação seguinte (quadro 5) foi realizada para uma atividade do Domínio da Matemática (na Área de Comunicação e Expressão, no Domínio da Matemática) da Educação Pré-Escolar para um grupo de crianças de 4 anos, com o objetivo de desenvolver competências na componente da adição na Educação Pré-Escolar para um grupo de crianças de 4 anos, com o objetivo de desenvolver competências na componente da adição.

Quadro 5 – Planificação do Domínio da Matemática

Domínio da Matemática (4 anos)			
Componentes	Horas	Estratégias	Recursos
Domínio da Matemática 4.º Dom de Froebel Adição	9:15	<ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitar que dois alunos distribuam o 4.º Dom de Froebel e as respetivas imagens plastificadas por todo o grupo;</li> <li>Apelar à atenção de todo o grupo para a forma como se realiza a construção da mesa e das cadeiras (com o 4.º Dom de Froebel de grandes dimensões);</li> <li>Estimular o grupo para que autonomamente realizem a construção visualizada;</li> <li>Realizar situações problemáticas interligando as tigelas de sopa com a quantidade de ursos distribuídos apelando ao cálculo mental (por exemplo, sabendo que os três ursos convidaram mais dois amigos para almoçar, quantas tigelas de sopa vão necessitar para que todos possam sentar-se à mesa?);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4.º Dom de Froebel;</li> <li>4.º Dom de Froebel de grandes dimensões;</li> <li>Imagens plastificadas de três ursos e tigelas de sopa.</li> </ul>
	9:45	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar questões dirigidas de forma a esclarecer como se guarda o material dentro da caixa.</li> </ul>	

De acordo com Caldeira (2009), é importante o manuseamento e a manipulação de materiais matemáticos, uma vez que estes são, mediadores da aprendizagem. Através da estratégia utilizada, pretende-se que o grupo desenvolva a autonomia, através do estímulo à reprodução de construções de grande dimensão.



Segundo Caldeira (2009), através dos materiais estruturados, o educador pode ensinar conteúdos previamente estipulados criando, com o auxílio dos materiais não estruturados, situações reais e do interesse da criança. Como o exemplo presente na planificação, em que as crianças têm que realizar cálculo mental uma vez, que os três ursos convidaram mais dois amigos e não sabem quantas tigelas de sopa vão necessitar para que todos possam sentar-se à mesa e não existem tigelas suficientes para que a criança efetue contagens. Segundo Caldeira (2009, p.31), a utilização de materiais possibilita o desenvolvimento do “raciocínio matemático e a capacidade das crianças desenvolverem problemas no quotidiano.”

O material não estruturado, como nesta situação as imagens plastificadas, permite tornar a aprendizagem mais lúdica e significativa. Quanto mais diversificado e apelativo for o material utilizado para determinada aprendizagem, maior será o interesse do grupo e a atenção na atividade.

Optei por trabalhar este material numa sala onde as mesas são retangulares, estando deste modo todos os alunos a olhar para aquilo que é apresentando por mim. Isto porque, muitas vezes, o grupo de crianças trabalha em mesas hexagonais, acontecendo que existem sempre uma ou duas crianças que não estão em paralelo com a atividade que está a ser apresentada. Como esclarece Zabalza (1998, p.126), “a disposição da sala e os componentes e objetos nela incorporados devem referir-se a múltiplos níveis de desenvolvimento da criança que desejamos potenciar”.

Considero igualmente importante que a parte final da atividade inclua guardar o material, uma vez que as crianças, além de trabalharem organização espacial (de que forma é que todos os cubos cabem dentro da caixa), também desenvolvem hábitos importantes de organização. É importante que na escola, desde cedo, se criem rotinas e que o grupo se habitue que após usar um material o terá de arrumar independentemente do contexto. Como diz Martin (2007):

A criança tem paixão inata pela descoberta e por isso convém não lhe dar a resposta ao que não sabe, nem a solução pronta a seus problemas; é fundamental alimentar-lhe a curiosidade, motivá-la a descobrir as saídas, orientá-la até conseguir o que deseja (p.78).

A atividade torna-se mais significativa e interessante para o grupo uma vez que as crianças podem manipular as imagens plastificadas e o 4.º Dom de Froebel. Tendo em conta que as imagens estão relacionadas com a atividade anterior (leitura de uma história no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita) permite um maior interesse e empenho por parte dos alunos. As atividades devem sempre partir do interesse das

crianças para que as mesmas se sintam envolvida e cativadas quer seja pela manipulação do material didático ou das imagens plastificadas.

### 2.3.2 Planificação da atividade do Domínio do Conhecimento do Mundo

A planificação seguinte (quadro 6) foi realizada para uma atividade do Domínio de Conhecimento do Mundo (na Área de Comunicação e Expressão, no Domínio do Conhecimento) da Educação Pré-Escolar para um grupo de crianças de 5 anos, com o objetivo de desenvolver competências na componente da profissão de pasteleiro.

Quadro 6 – Planificação no Domínio do Conhecimento do Mundo

Domínio do Conhecimento do Mundo ( 5 anos)			
Conteúdo	Horas	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio do Conhecimento do Mundo</li> <li>- Profissão- o pasteleiro</li> </ul>	9:15	<ul style="list-style-type: none"> <li>Colocar a sala em meia lua;</li> <li>Dialogar com o grupo sobre qual pensam ser o tema da atividade que iremos realizar;</li> <li>Estimular o diálogo de forma ordenada e tendo por base os utensílios e os materiais presentes na mesa;</li> <li>Iniciar o processo para realizamos um salame;</li> <li>Escolher grupos de alunos para ajudarem à confeção do salame;</li> <li>Solicitar que os chefes de turma distribuam o material (caixa com areia onde cada criança vai escrever as palavras que foram entregues);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Bolachas;</li> <li>Ovos;</li> <li>Chocolate em pó;</li> <li>Manteiga;</li> <li>Chapéu de pasteleiro;</li> <li>Toalhitas;</li> <li>Caixas de areia;</li> <li>Palavras impressas.</li> </ul>
	9:45	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encaminhar um grupo de crianças à Cartilha Maternal;</li> <li>Finalizar a atividade esclarecendo que no período de tarde iremos provar o salame.</li> </ul>	

Decidi colocar o grupo de crianças numa disposição diferente, uma vez que esta atividade foi pensada e realizada com um cariz mais prático. Por esse motivo é necessário que todo o espaço esteja adequado ao que se irá passar.

Considero importante que todo o grupo se sinta integrado na atividade de modo a que a consiga visualizar, e mesmo que não estejam sempre a participar ativamente no processo para a confeção do salame, pelo menos consigam estar integrados no mesmo. Através da visão do que se passa no centro da sala e do diálogo, é possível que o grande grupo consiga seguir o que está a acontecer ao longo da atividade. Segundo Weinstein (1981 citado em Zabalza, 1998, p.133), “uma das primeiras decisões que o professor deve adoptar no momento em que esboça o ambiente da sala tem a ver com o facto de organizar o espaço em termos de territórios pessoais ou em termos de funções”.

Quando escolhi diferentes grupos de crianças para auxiliarem e participarem nas diferentes fases da confecção do salame, decidi fazê-lo porque só solicitando que grupo a grupo seria possível confirmar se a confecção do salame estava a ser efetuada da melhor forma e, deste modo, era possível evitar um enorme conjunto de crianças no centro da sala, o que dificultaria a visão aos restantes colegas. Ao mesmo tempo que auxiliava o grupo que estava a colocar os ingredientes na taça para fazer o salame mantinha um diálogo com o grande grupo, colocando questões, como por exemplo, de onde vinha o ingrediente que estava a ser utilizado. Como clarifica Roldão (2009):

Planear ações de ensinar eficazes implica assumir uma postura, estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para a melhor forma a atingir uma finalidade pretendida, no caso a aprendizagem de alguma coisa (conceitos, factos, relações, competências sobre práticos e muitos outros que integram os conteúdos curriculares) por um conjunto diversificado de alunos. (p.58)

Uma vez que esta atividade para a faixa etária dos cinco anos tinha de integrar o Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, e eu teria de ir com um pequeno grupo à Cartilha Maternal, decidi fazer um material para que o grande grupo pudesse realizar uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, interessante e enriquecedora ao nível deste Domínio, pelo que entreguei ao grande grupo uma caixa com areia e três palavras (sendo que uma delas era a palavra ovo) com letra de imprensa. Deste modo, a criança que está sentada no lugar tem como tarefa realizar o desenho das letras, mas desta vez, em vez de ser com o material de escrita habitual, é numa caixa decorada e com areia no seu interior. Deste modo, é possível apresentar uma tarefa com o objetivo específico de realizar uma abordagem à escrita, mas de forma a que para a criança lhe pareça algo mais didático. Como refere Horta (2016):

Numa educação de infância de qualidade, as crianças são consideradas seres competentes, com uma disposição inata para aprender, onde é assumido e desenvolvido um currículo que tem por base o brincar como estratégia fundamental de aprendizagem e desenvolvimento e que parte das experiências das crianças, respeitando o seu tempo e os seus ritmos de aprendizagem (p.30).

A estratégia de só mais tarde experimentarem o salame, deve-se ao fato do mesmo precisar de estar algumas horas num local refrigerado para depois ser consumido e à necessidade das crianças poderem provar o seu próprio salame e não um que eu tenha trazido de casa, que não teria o mesmo efeito. Mais tarde vai constituir, pois segundo Marchão (2012, citado em Horta, 2016, p.29), “uma vivência da criança onde ocorre um processo de desenvolvimento e aprendizagem, que se

pretende significativa, diversificada e diferenciadas sempre apoiadas em clima de segurança e de bem-estar”. A infância constitui uma fase muito importante do desenvolvimento das crianças.

### 2.3.3 Planificação da atividade do Domínio do Conhecimento do Mundo

A planificação seguinte (quadro 7), foi realizada para uma atividade do Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita (na Área de Comunicação e Expressão) da Educação Pré-Escolar para um grupo de crianças de 3 anos, com o objetivo de desenvolver competências na componente de ouvir e participar numa história.

Quadro 7 – Planificação no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita

Domínio do Conhecimento do Mundo (Grupo de 3 anos)			
Componentes	Horas	Estratégias	Recursos
Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita - Contar uma história participada	14:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sentar as crianças no tapete;</li> <li>Ler a história <i>É para isso que servem os amigos!</i>;</li> <li>Apelar a colaboração das crianças ao longo da mesma (recursos materiais - “televisão” onde serão rodadas imagens da história e uma camisola de grandes dimensões feita em eva);</li> <li>Questionar o grupo sobre os sentimentos do urso;</li> <li>Mostrar imagens da história e realizar questões de forma a interpretá-la.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Caixa de enrolamento de imagens (da história) – “televisão”;</li> </ul>
	14:30		

Escolhi a estratégia de sentar as crianças no tapete de uma forma confortável, uma vez que considero que a leitura e a comunicação constituem uma parte muito importante do desenvolvimento de uma criança à qual deve ser dada a devida importância. Para que o grupo se sinta motivado em aprender e comunicar cabe ao educador compreender o seu propósito, como clarificam os autores Silva et al. (2016):

Todos nós, para nos envolvermos numa qualquer atividade, temos que ter motivos e razões para o fazer. Esses motivos podem ser muito diferenciados, passando pelos benefícios, diretos ou que daí podemos retirar, pela satisfação que a situação nos proporciona ou pelo sentimento de realização e competência (p.71).

Tendo em conta que a leitura deve ser uma atividade enriquecedora para o grupo, o educador deve tentar ao máximo demonstrar as diferentes utilidades da leitura

para que as crianças se sintam por este meio motivadas e que passem a sentir curiosidade para saber ler. Como referem Silva et al. (2016, p. 71), “é importante que as crianças se apropriem do valor e importância da leitura e da escrita, o que acaba por ser determinante para a sua construção do seu projeto pessoal para ler e escrever.” O educador deve tentar por este meio criar um ambiente propício e diversificado para desenvolver o gosto e motivação pela leitura. Silva et al. (2016) referem que “O papel do/a educador/a é fundamental neste processo, ao criar ambientes promotores do envolvimento com a leitura e a escrita, que levem ao desenvolvimento de atitudes e disposições positivas relativamente à aprendizagem da linguagem escrita” (p.67).

O educador tem uma função muito importante nas suas mãos: a de motivar, diversificar a forma como conta as histórias, sendo criativo nas mesmas e diversificado quanto ao local. Considero que a estratégia e o material que escolhi para apresentar a história é uma forma diferente do habitual e, por esse motivo, senti que todo o grupo estava mais atento e entusiasmado para saber o que iria acontecer no decorrer da história. Recorri a uma caixa de cartão previamente decorada, onde fazem parte as imagens da história, que vão surgindo à medida que eu conto os acontecimentos. Como sustenta Horta (2016):

Torna-se essencial o acompanhamento por parte dum educador responsável e atento, que apoia o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança de forma integrada, mas que não domina o pensamento dela nem integre na sua liberdade de escolha, promovendo a sua autonomia, criatividade empreendedorismo (p.70).

Após a leitura optei por utilizar as imagens da história para estabelecer um diálogo ordeiro com todo o grupo, tendo por base os acontecimentos que ocorreram naquela parte da história. Desta forma e através do discurso com o grupo, foi possível apelar aos valores e atitudes que devem estar presentes e ser trabalhados principalmente nestas idades, uma vez que através da leitura também é possível, como referem Silva et al. (2016):

Desenvolver atitudes positivas na relação com os outros, nos cuidados consigo próprio, e a criação de hábitos de respeito pelo ambiente e pela cultura, evidenciando-se assim a sua inter-relação com a área de Formação Pessoal e Social. As crianças vão compreendendo o mundo que as rodeia quando brincam, interagem e exploram espaços, objetos e materiais. (p.85).

É muito importante criar momentos para que o educador escute cada criança, valorizando a sua contribuição para o grupo, uma vez que deste modo é possível dar espaço às crianças para que cada uma fale, incentivando assim o diálogo e a expressão de ideias por parte das crianças. As reformulações e o levantar de questões por parte do educador contribuem para a expansão do vocabulário e o domínio de frases mais complexas.

### 2.3.4 Planificação da atividade do Domínio do Conhecimento do Mundo

A planificação seguinte (quadro 8) foi realizada para uma atividade do Subdomínio das Artes Visuais (na Área de Comunicação e Expressão, no Subdomínio das Artes Visuais) da Educação Pré-Escolar, para um grupo de crianças de 5 anos, com o objetivo de desenvolver competências na componente de criar um suporte de canetas.

Quadro 8 – Planificação no subdomínio das Artes Visuais

Áreas de conteúdo: Área de Expressão e Comunicação			
Conteúdo	Horas	Estratégias	Recursos
<ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio das Expressões Artísticas: Expressão Dramática</li> <li>-Realizar um suporte de canetas com uma base de madeira</li> </ul>	15:15	<ul style="list-style-type: none"> <li>Escolher um grupo de alunos para distribuírem um rectângulo de madeira a cada criança;</li> <li>Pintar a madeira com tinta à escolha;</li> <li>Decorar o rolo de papel (cada criança decora o seu como material existente, eva, lápis de cor e canetas);</li> <li>Auxiliar o grupo no processo de colagem do rolo decorado à madeira;</li> <li>Solicitar que cada criança apresente o seu suporte para canetas;</li> <li>Finalizar o dia explicando que cada aluno irá levar o seu suporte de canetas para casa e retirando eventuais dúvidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Madeira;</li> <li>Tintas;</li> <li>Pincéis;</li> <li>Rolo de papel higiénico vazio;</li> <li>Utilizar papel colorido;</li> <li>Lápis de cor;</li> <li>Canetas;</li> <li>Eva para o suporte de canetas;</li> </ul>
	16:00		

Considero muito importante para o desenvolvimento de crianças de qualquer idade a inclusão do subdomínio das Artes Visuais, com um carácter tão importante como outro domínio qualquer, uma vez que existem crianças que podem ter mais aptidão para diferentes áreas e todas devem ser trabalhadas e valorizadas. Na minha opinião, este subdomínio pode ser incluído em vários domínios até como interdisciplinaridade. Como dizem Silva et al. (2016):

O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento do Mundo contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural (p.47).

Escolhi a estratégia de não ser eu a delimitar as cores existentes para pintar o retângulo de madeira, mas sim colocá-las na mesa da educadora para que todos pudessem e, à vez, aceder à mesma e, ordeiramente, escolher com que cores queriam pintar o seu retângulo de madeira. Como referem Silva et al. (2016) “ a organização do espaço e dos materiais da sala, a sua diversidade, qualidade e acessibilidade são também determinantes para as oportunidades de exploração e criação das crianças no domínio da educação artística (p.48).”

Gloton e Clero (1976) sustentam que “a criança é por natureza criadora”, assim sendo cabe também ao educador/a criar momentos nos quais a criança pode escolher e criar algo diferente sem seguir um padrão imposto pelo educador/a. Sendo assim, estou a dar a possibilidade de escolha ao grupo, para que o mesmo não se sinta limitado, dentro de um leque de cores imposto por mim, podendo assim escolher consoante o seu gosto e trabalham o seu sentido estético. Como clarificam Silva et al. (2016):

(...) inúmeras formas de promover a criatividade na criança, uma vez que esta ao participar ativamente no processo de aprendizagem vai mobilizar e integrar um conjunto de experiências, saberes e processos, atribuindo-lhe novos significados, o que lhe permite desenvolver não só a autonomia, mas também a criatividade (p.34).

Decidi também que na decoração do rolo de papel higiénico cada criança do grupo poderia escolher qual o material usar (dentro das possibilidades apresentadas, moldes de eva, lápis de cor e canetas). Nesta fase de decorar os objetos, somente auxiliei as crianças que, por algum motivo, tinham alguma dificuldade. Considero que a prática de não impor nenhuma regra permite a criança desenvolver e criar livremente. Reis (2003, p. 166) clarifica que “a função da educação é encorajar o crescimento”, deste modo cabe ao educador pela arte desenvolver um trabalho com as suas crianças orientando-as para que possam evoluir nesta área.

Na minha opinião, este tipo de atividades nas quais as crianças realizam individualmente a decoração de um objeto e, em seguida, explicam ao grande grupo o que fez e como pensou, melhora a linguagem da criança assim como a sua capacidade de se exprimir. Como referem Silva et al. (2016, p.48), “ensaiar formas de

expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar.

A criança que apresenta o seu suporte para canetas consegue através da linguagem verbal e do diálogo com o educador e com a turma, explicar e expressar aquilo que criou, desenvolvendo deste modo uma justificação para as suas escolhas. Como sustentam Silva et al. (2016):

As explorações e o diálogo entre crianças e com o educador sobre elementos visuais e a sua representação em diferentes formas constituem meios de desenvolver a sua expressividade e sentido crítico. Este diálogo desperta na criança o desejo de querer ver mais e de descobrir novos elementos, potenciando o estabelecimento de relações entre as suas vivências e novos conhecimentos, levando-a a descrever, analisar e refletir sobre o que olha e vê (p. 88).

### 2.3.5 Planificação da atividade da Disciplina do Estudo do Meio

A planificação seguinte (Quadro 9) foi realizada na disciplina de Estudo do Meio, para um grupo de crianças de 8 anos, que frequentam o 2.º ano de escolaridade. A atividade foi realizada com o objetivo de desenvolver competências na componente de compreender o que é a prevenção rodoviária.

Quadro 9 – Planificação na disciplina de Estudo do Meio

Disciplinas: Estudo do Meio			
Conteúdo	Horas	Estratégias	Recursos
Estudo do Meio Prevenção rodoviária	14:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar o tema da prevenção rodoviária questionando os alunos sobre os seus conhecimentos prévios;</li> <li>• Mostrar um power point com imagens alusivas ao tema e dialogar com;</li> <li>• Propor situações e ouvir as opiniões de alguns alunos;</li> <li>• Realizar uma atividade para consolidar este tema, em que os alunos visualizam imagens com afirmações e com as placas distribuídas previamente, classificam como verdadeiro ou falso;</li> <li>• Solicitar que um aluno da turma distribua uma atividade na qual os alunos tem de criar um novo sinal de trânsito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Power point com imagens;</li> <li>• Placas com certos e errados;</li> <li>• Proposta de atividade.</li> </ul>
	16:00		

Na minha opinião, considero muito importante a forma como iniciei o tema de Estudo do Meio, valorizando o que os alunos sabem sobre o tema, compreendendo e



ouvindo os seus conteúdos prévios, uma vez que, desta forma, estarei a aumentar a motivação do grupo para a introdução ou consolidação de temas que, na sua grande maioria, fazem parte dos seus interesses e curiosidades.

Esta área permite e desenvolve nas crianças desde cedo muita curiosidade sobre o mundo que os rodeia, sendo que esta curiosidade e vontade de saber mais sobre o mundo que os rodeia deve ser trabalhada por parte da educadora em idade pré-escola e pela professora no 1.º Ciclo. Assim, desde cedo, e com o auxílio do professor, é possível responder à maioria das questões colocadas pelas crianças. Na minha opinião, o professor deve ter uma postura muito flexível, compreendendo que nem todos os alunos entendem certos conteúdos da mesma forma. Deve desta forma esclarecê-los ao máximo, utilizando metodologias de trabalho diversas, como por exemplo, através da metodologia da descoberta. Para isso deve também privilegiar o diálogo, permitindo a realização de atividades experimentais, implementando questões e a metodologia da resolução de problemas, para que os alunos vejam as suas dúvidas respondidas e esclarecidas. Como sustenta Catita (2007):

O nosso país corre esse risco, uma vez que não atribui às áreas do conhecimento do Mundo Físico e Social um papel de primordial importância na formação das crianças em idade Pré- Escolar. O primeiro passo fundamental é reconhecer a sua importância na formação presente e futura das crianças e o seu contributo futuro ao nível do desenvolvimento intelectual, quer a nível da sociedade. O segundo passo é implementar e dinamizar essa formação através da criação de estratégias apropriadas a essas idades iniciais, nomeadamente através de um forte trabalho experimental (p.4).

Considero que a estratégia de apresentar situações recorrendo a imagens e questionar os alunos de como procederiam nessa situação pode ser bastante benéfica, incentivando as outras crianças da turma a desenvolver um espírito crítico e trabalhando toda a turma para as noções de cidadania. Como referem Silva et al.(2016):

O processo educativo, a educação para a cidadania visa contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo (p.37).

Na minha opinião é importante que o grupo de crianças compreenda e reflita que os peões também têm de respeitar certas regras, que são muito importantes e são essenciais para a sua segurança, tal como os automobilistas. Ao expor estas situações à turma consegui que os alunos entendessem a repercussão que os seus atos podem ter, mostrando imagens corretas e incorretas. Acho sempre importante ouvir o que os

alunos têm a dizer sobre o tema, uma vez que algumas das situações que os alunos relatam podem ser um ótimo ponto de partida para apelar a cidadania e à importância da mesma. Como defendem Silva et al.(2016):

A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade. O exercício da cidadania implica, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, uma tomada de consciência, cuja evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (p.33).

No sentido de manter os alunos interessados e concentrados no tema, decidi diversificar a estratégia, através de placas com certo e errado após a visualização de imagens os alunos tinham de classificar as imagens ou afirmações.

### 2.3.6 Planificação da atividade da Disciplina do Estudo do Meio

A planificação seguinte (quadro 10) foi dinamizada para uma atividade da disciplina do Estudo do Meio para um grupo de alunos de 10 anos, que frequentam o 4.º ano de escolaridade. A atividade tem como objetivo de desenvolver competências na componente do trabalho laboratorial relacionado com o tema água.

Quadro 10 – Planificação na disciplina de Estudo do Meio

Disciplinas: Estudo do Meio			
Conteúdo	Horas	Estratégias	Recursos
Estudo do Meio Experiência sobre a água	14:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribuir a turma por grupos de trabalho;</li> <li>Iniciar o tema mostrando um pequeno vídeo de forma a contextualizar a turma;</li> <li>Cada grupo lê uma parte do protocolo experimental para toda a turma;</li> <li>Dialogar sobre as previsões prévias dos alunos;</li> <li>Iniciar a experiência e realizar e auxiliar o grupo na execução;</li> <li>Registar os resultados obtidos depois de realizar a experiência;</li> <li>Sugerir que o grupo apresente formas que conhece para poupar água;</li> <li>Dialogar sobre as conclusões obtidas;</li> <li>Finalizar a atividade retirando eventuais dúvidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Protocolo;</li> <li>Power point;</li> <li>Góbié;</li> <li>Água;</li> <li>Óleo alimentar;</li> <li>Azeite;</li> <li>Terra;</li> <li>Detergente;</li> <li>Varetas de vidro;</li> <li>Colheres de sopa;</li> <li>Filtro;</li> </ul>
	16:00		

Considero que iniciar o tema da aula com uma contextualização é essencial para inserir os alunos na temática que vai ser abordada e, desta forma, permitir que os mesmo se sintam mais dentro do tema. Optei por fazê-lo com um vídeo, uma vez que

é algo mais apelativo e pode ser visualizado por todos e, em seguida, comparamos o que foi interpretado por alguns dos alunos. Achei interessante a realização de uma atividade laboratorial para abordar um tema. Como esclarecem Catita et al. (2007):

O papel do professor e do educador é o de desenvolver um conjunto de actividades com as crianças, a fim de desencadear um estímulo motivador que as leve a colocar questões, procurar hipóteses e descobrir novos conceitos do mundo que as rodeia (p.6).

O diálogo é essencial e permite que o professor ouça os seus alunos e que possa ficar mais ciente do que aprenderam sobre este tema. Piaget (citado em Catita, 2007) sustenta:

As crianças de tenra idade pensam de um modo diferente dos adultos e que a sua visão do mundo partia de uma perspectiva qualitativamente diferente. (Consequentemente o professor devia fazer um esforço significativo para se adaptar à criança e não partir do princípio de que aquilo que é adequado para a aprendizagem de um adulto é necessariamente correto para a de uma criança) (p.6).

Achei interessante a realização de uma atividade laboratorial nesta idade e neste tema uma vez que, como refere Catita (2007, p.6), “o objetivo deste conceito de ensino é procurar que as crianças consigam compreender ideias e conceitos que mais tarde venham a retomar em níveis superiores de complexidade e dificuldade.” Deste modo decidi abordar um tema do qual a criança já tem vários conhecimentos mas por vezes detém concepções erradas e através da realização das atividades experimentais contribuem para que os alunos possam através da experimentação aprender mais e compreender melhor certos conceitos. Piaget (citado em Catita, 2007) refere que:

As crianças aprendem através das experiências aprendem a partir de acções e não de observações passivas, daí enumerar por exemplo, a uma criança, as propriedades dos materiais se revele menos eficaz que criar um ambiente em que ela tenha a liberdade de explorar, tocar e experimentar (p.6).

Além do mencionado anteriormente as atividades experimentais são compostas por uma sequência lógica englobando diversos passos que auxiliam e permitem que a criança registre o que pensa antes de fazer a experiência, (concepções prévias). Em seguida, é observado o material, o procedimento, as regras de segurança, os resultados obtidos e por fim as conclusões. Nesta última fase é efetuada uma discussão dos resultados obtidos assim como aquilo que pode ser concluído após a realização da atividade. Assim Catita (2007) esclarece: “No decorrer da manipulação experimental, as crianças discutem e trocam argumentos entre si e com o educador

acerca das suas questões, ideias, resultados, conclusões e conhecimentos que envolvem a atividade experimental” (p.9).

De acordo com o mesmo autor (2007, p.7), “as crianças pequenas são curiosas por natureza. Estão constantemente rodeadas por acontecimentos que as levem a perguntar porquê, o quê, quando e onde. “Deste modo as crianças podem ser (...) vistas como cientistas por natureza”. As atividades experimentais apresentadas às crianças pelos professores, como sustenta Catita (2007, p.9), “ (...) constituem-se numa sequência organizada que se refere a uma determinada área temática adaptada e modelada em função da progressão da aprendizagem do grupo de crianças a que se destina.”

### 2.3.7 Planificação da atividade da disciplina de Português

A planificação seguinte (quadro 11) foi realizada no âmbito de uma atividade na disciplina de Português para um grupo de crianças de 7 anos, que frequentam o 1.º ano de escolaridade. A atividade foi realizada com o objetivo de desenvolver competências na componente da oralidade e da escrita.

Quadro 11 - Planificação da disciplina de Português

Plano de Atividade			
Disciplina : Português			
Conteúdo	Horas	Estratégias	Recursos
Português Compreensão do texto	9:20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encaminhar o grupo para o ginásio;</li> <li>• Sentar a turma em meia lua;</li> <li>• Iniciar a atividade, relembrando algumas regras necessárias ao funcionamento das atividades ao longo do dia</li> <li>• Começar o dia com a leitura da história <i>Vamos à caça do urso</i>;</li> <li>• Realizar uma segunda leitura da história com a ajuda de toda a turma;</li> <li>• Realizar uma pequena dramatização da história com gestos previamente combinados com os alunos;</li> <li>• Dialogar com a turma sobre o que acontece ao longo da história;</li> <li>• Solicitar que dois alunos distribuam a proposta de português à turma;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Vamos à caça do urso</i>, de Michael Rosen e Helen Oxenbury;</li> <li>• Propostas de atividade;</li> </ul>
	10:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ler o enunciado dos exercícios;</li> <li>• Auxiliar a turma na resolução da proposta de atividade;</li> </ul>	

Escolhi ler a história *Vamos à caça do urso*, de Michael Rosen e Helen Oxenbury, uma vez que a mesma está incluída no Plano Nacional de Leitura (PNL). O Plano Nacional de Leitura, foi lançado em 2006, por incentivo do XVII Governo Constitucional. Este plano pretende dar uma resposta à preocupação com os níveis de literacia da população no seu geral, mas dando maior ênfase aos jovens. Nos últimos 10 anos, o PNL criou algumas estratégias para desenvolver competências no domínio da leitura e da escrita. Uma outra função do PNL é incentivar, desde cedo, mais hábitos de leitura, em principal na população escolarizada.

O educador ou professor deve ler frequentemente, uma vez que, ao fazê-lo, está a desenvolver inúmeras destrezas e capacidades nas crianças. Como sustenta Magalhães (2008):

Junto (3 a 6 anos de idade), é determinante uma propedêutica do acto de ler. Esta deve visar, em primeiro lugar e expressamente, a aquisição de algumas das competências fundamentais ao acto de ler, especificamente as já aludidas: o desenvolvimento das competências linguísticas; o progressivo domínio espaço-temporal; o treino da capacidade de concentração; a exercitação da memória. (p.61)

De acordo com o referido anteriormente, é importante que o professor escolha os livros que pretende apresentar à sua turma sabendo o porquê de o fazer. No meu caso, a escolha deste livro foi de acordo com as sugestões existentes no PNL e de acordo com o meu gosto, uma vez que acredito que este livro suscita nas crianças bastante interesse e entusiasmos.

O livro que decidi apresentar ao 1.º ano de escolaridade está dentro do que se denomina literatura infantil, é necessário esclarecer melhor este conceito. Segundo Magalhães (2009), incluem-se textos ficcionais que foram escritos por escritores adultos. Os mesmos criam textos literários para as crianças tendo em conta as particularidades deste grupo etário. A escolha deste livro foi feita de acordo com as sugestões existentes no PNL.

Cabe ao professor da sala seleccionar o livro que pretende apresentar. Como clarifica Dohme (2010):

Os livros quando escolhidos, estudados e preparados adequadamente, podem ter a função de educar. Eles encerram lições de vida, dando contexto a situações, sentimentos e valores que, quando isolados, são difíceis de serem compreendidos pelas crianças. (p.7)

Decidi, primeiramente, contar a história, num ambiente fora do contexto normal uma vez que esta história permitia que em conjunto realizássemos uma técnica de leitura participada. Dirigi-me com os alunos para o ginásio e sentámo-nos em meia lua.

Esta abordagem foi aplicada a este ano de escolaridade uma vez que, como diz Amor (2006, p.36), “o aluno deve possuir um certo nível de desenvolvimento e maturidade – as aptidões e conhecimentos de ordem linguística são um aspeto fundamental”.

Após a primeira leitura da história, defini com os alunos alguns gestos e sons para as expressões da história, (como por exemplo, para o vento a passar, abanávamos os braços e fazíamos o som “uuu” repetitivamente), sendo que cada um destes gestos se repetiriam ao longo da história. Estes sons e gestos acompanham adversidades repetitivas pelas quais a família passa até conseguir encontrar um urso.

Observei que toda a turma se sentiu integrada na atividade e interessada na mesma. Após nova leitura realizei algumas questões de opinião, para ouvir o que pensava o grupo desta história. Questionei também todos os alunos sobre como reagiriam se estivessem no lugar daquela família e se se encontrassem perante um urso verdadeiro, qual o sentimento que sentiriam. Como sustenta (Amor, 2016):

A comunicação, qualquer que seja a modalidade em que se processe, resulta sempre de um esforço de adequação e de cooperação, desenvolvido, em maior ou menos grau, pelos parceiros que nela intervêm, em obediência a determinados princípios. (p.69)

O diálogo que ocorreu já na sala de aula permitiu ainda interligar o português com a disciplina de Estudo do Meio, uma vez que os alunos acabaram por referir algumas características da classe de animais dos mamíferos. Através deste discurso, foi possível esclarecer e recordar os diferentes ursos existentes no nosso mundo, assim como as suas cores e adaptações ao meio onde vivem.

O diálogo constitui uma parte muito importante no desenvolvimento da linguagem das crianças da turma. Como clarifica Magalhães (2008, p.61), “o educador de infância terá que, forçosamente: falar muito (e bem) com as crianças; levá-las a conhecer o mundo extra muro escolar; ajudar a situá-las num quotidiano espacial e temporal a toda a hora.”

Considero que é importante existir tempo para ouvir os alunos, uma vez que os mesmos têm conceções sobre o conhecimento do mundo animal e sobre a maioria dos temas que nos rodeia. Nem sempre que se contam histórias é necessário questionar os alunos de imediato, mas numa fase denominada de pós-contar, o professor deve pensar qual a estratégia a utilizar de acordo com cada história. Podendo escolher se irá simplesmente contar a história e não fazer o mesmo tipo de questões (por exemplo, quem é o herói da história, qual é o título, entre outras) deste modo estamos a limitar a criatividade. O professor deve permitir que cada aluno pense

e retire as suas próprias conclusões e, em seguida, tenha a possibilidade ou não de partilhar com o restante grupo. Com clarifica Rigolet (2009, p. 171), realizar sempre o mesmo tipo de abordagem após a leitura “é uma situação que acaba por ser contraproducente, visto perder todo o seu encanto, toda a gratuidade, cortando qualquer hipótese da fruição individual, livre e original”.

Quando o professor usa o seu tempo para ouvir os alunos está a desenvolver a comunicação verbal e a permitir esclarecer eventuais conceções erradas. Como esclarece (Amor, 2006):

O professor utiliza o seu discurso para realizar o ensino, isto é, para definir o que constitui o conhecimento e transmiti-lo aos alunos, quer pela forma de exposição direta quer por meio interrogatório. Como têm por fim a reconstituição de um saber pré-definido, as perguntas que o integram não são verdadeiras perguntas, porque quem as formula não só já conhece as respostas como tem, ainda, o poder de as avaliar como legítimas. (p.73)

Por fim, considero muito importante a leitura de histórias e que o professor utilize o seu tempo para ouvir os seus alunos sobre o que sentem ao ouvir a história, o que pensam das atitudes dos intervenientes e o que sentem quando a ouvem.

Como refere (Amor, 2006, p. 70), “na comunicação verbal oral independentemente da atitude mais ou menos controlada dos interlocutores e dos seus propósitos e estratégia comunicativa, a escuta é permanente, recíproca e constitutiva da interação”, pelo que cabe ao professor guiar a sua turma para que a estratégia comunicativa não se torne repetitiva, mas sim diversificada e enriquecedora partindo daquilo que os alunos já sabem e realizando uma ponte com aquilo que podem acrescentar ao seu saber.

### **2.3.8 Planificação da atividade da disciplina de Estudo do Meio**

A planificação seguinte (quadro 12) foi realizada no âmbito de uma atividade na disciplina de Estudo do Meio para um grupo de 9 anos, que frequentam o 3.º ano de escolaridade. A atividade foi realizada com o objetivo de desenvolver competências na componente da Resolução de problemas.

Quadro 12 – Planificação da disciplina de Estudo do Meio

Plano de Atividade			
Disciplina: Estudo do Meio			
Conteúdo	Horas	Estratégias	Recursos
<b>Estudo do Meio</b> <b>Resolução de problemas</b> <b>É possível cortar um fio sem utilizar uma tesoura?</b>	14:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Iniciar a atividade, relembrando algumas regras necessárias ao funcionamento das atividades ao longo do dia;</li> <li>• Contextualizar o grupo através de um vídeo;</li> <li>• Solicitar que um dos alunos distribuía os protocolos experimentais;</li> <li>• Ler a introdução e a questão problema;</li> <li>• Dialogar com o grupo sobre as concepções que detém sobre este tema e pedir que as registem na folha;</li> <li>• Salientar a importância das normas de segurança nesta experiência;</li> <li>• Solicitar que um aluno da turma leia o procedimento desta atividade;</li> <li>• Permitir que em grupo os alunos decidam quais os objetos que querem utilizar para esta resolução de problemas;</li> <li>• Auxiliar os alunos na execução do procedimento;</li> <li>• Registar os resultados observados, cada grupo dirige-se ao centro da sala e explica o que observaram nesta atividade;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Power point;</i></li> <li>• Vídeo;</li> <li>• Proposta de atividade;</li> <li>• Fio;</li> <li>• Madeira;</li> <li>• Clipes;</li> <li>• Vela;</li> <li>• Isqueiro;</li> <li>• Pioneses;</li> <li>• Água.</li> </ul>
	16:00	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Responder as conclusões;</li> <li>• Retirar eventuais dúvidas;</li> <li>• Finalizar a atividade.</li> </ul>	

Iniciei esta atividade dividindo a turma em 6 grupos de 4 alunos cada e atribuindo um número de 1 a 6. Através de uma situação contextualizadora (o vídeo) apresentei os temas para que compreendessem de melhor forma qual a questão problema (É possível cortar um fio sem utilizar uma tesoura?) à qual tinham de responder através da metodologia de Resolução de Problemas.

Em seguida, solicitei que, individualmente, escrevessem quais as suas previsões ou concepções alternativas, ou seja, de que forma cada aluno resolveria este problema. De acordo com Martins, Veiga, Teixeira, Vieira, Rodrigues e Couceiro (2007), as concepções alternativas baseiam-se naquilo que os alunos sabem quando chegam à escola, sendo que muitas vezes apresentam um fundo lógico e compreensível. Na sua maioria, as concepções alternativas são persistentes e não são ultrapassadas com facilidade. As origens da maioria das concepções surgem por origens sensoriais, culturais ou escolares. Tal como sustentam os autores Martins et al. (2007):

As concepções alternativas não são, pois, algo de accidental ou conjuntural na mente do aluno. Têm uma natureza estrutural, sistemática, através da qual o aluno procura interpretar o mundo, dando sentido às relações entre os objectos e às relações sociais e culturais que se estabelecem com esses objectos (p.30).

De acordo com os mesmos autores, as concepções representam algo comum nos grupos das diferentes faixas etárias. A identificação das concepções alternativas das crianças por parte ou professor é algo muito importante. Após este passo o titular



da turma conseguirá desenvolver atividades que lhes permitam reestruturá-las de acordo com visões cientificamente aceites para aquele nível etário.

Na minha aula tentei promover discussões sobre o tema em questão de forma ordenada, para que deste modo cada aluno tivesse tempo para expor a sua ideia concetual. Apesar de trabalharem em grupo, as conceções alternativas são algo que nem sempre é homogéneo para toda a turma, pelo que decidi ouvir todos os membros de cada grupo.

Em seguida, cada grupo escolheu um material para ver se o mesmo cortava ou não o fio de lã.

Após a execução do procedimento solicitei que ordeiramente cada grupo se dirigisse ao centro da sala de aula e demonstrasse como utilizou o material escolhido anteriormente para que todos os alunos registassem o sucedido com os diferentes materiais. Ao longo deste processo realizei questões ao grupo que se encontrava no centro da sala de aula, para que o mesmo apresentasse e explicasse o observou.

De acordo com o mesmo autor, o professor deve auxiliar os alunos para compreenderem o conceito correto no fim da Resolução de Problemas, pelo que eu dispensei algum tempo para que cada aluno preenchesse as conclusões. Deste modo, quando terminam é possível compreender o que cada aluno assimilou desta atividade. No caso de algum aluno não ter respondido de forma correta é uma ótima oportunidade de esclarecer a dúvida para toda a turma. O papel do professor baseia-se de com referem Martins et al. (2007) em:

(...) Contribuir para a formação democrática de todos, que lhes permita a compreensão da Ciência, da Tecnologia e da sua natureza, bem como das suas inter-relações com a sociedade e que responsabilize cada indivíduo pela sua própria construção pessoal ao longo da vida; desenvolver capacidades de pensamento ligadas à resolução de problemas, aos processos científicos, à tomada de decisão e de posições baseadas em argumentos racionais sobre questões (p.19).

Por fim, é importante finalizar a atividade comparando aquilo que cada grupo pensava antes de iniciá-la e o que observaram e concluíram da mesma. No fim desta Resolução de Problemas é a altura de aprofundar alguns conhecimentos, solicitando que a turma empregue os termos corretos inerentes. No fim desta Resolução de Problemas questiono sempre a turma sobre outro tipo de atividades que gostariam de ver respondidas.

## **CAPÍTULO 3 – DISPOSITIVOS DE AVALIAÇÃO**

### **3.1 Descrição do capítulo**

Neste capítulo, apresento os dispositivos de avaliação, que foram aplicados no estágio profissional nas duas valências, ou seja, em Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O capítulo encontra-se orientado em 4 partes: a fundamentação teórica, a contextualização de cada atividade realizada, a descrição dos parâmetros e, por fim, os critérios de avaliação e a respetiva apresentação e análise dos resultados obtidos.

As atividades realizadas e, avaliadas correspondem, na Educação Pré-Escolar, ao Domínio da Matemática, e Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita. As atividades realizadas na valência do 1.º Ciclo do Ensino Básico correspondem às disciplinas de Português e Estudo do Meio.

Cada dispositivo de avaliação, está classificado segundo a escala seguinte, de forma a facilitar a análise dos gráficos: insuficiente (0 a 3,9 valores), suficiente (4 a 5,9 valores), bom (6 a 7,9 valores) e muito bom (8 a 10 valores).

### **3.2 Fundamentação teórica**

De acordo com Rodrigues et al. (1993), o conceito de currículo é, muitas vezes, designado erradamente como programa, ou como plano de estudos. O currículo engloba os objetivos a atingir, incluindo as necessidades educativas, atividades, alguns métodos e meios de ensino-aprendizagem. Como dizem Rodrigues et al. (1993, p.23), “o conceito de currículo engloba ‘todas’ as experiências (ou aprendizagens) do aluno planificadas e conduzidas pela escola (...)”. Como sustentam ainda estes mesmos autores, “O currículo engloba, pois, quer a planificação quer o resultado da sua implementação, incluindo o que não está previsto e o que não é expressamente afirmado nos planos e documentos curriculares imprevisível, inesperado e não consciente” (p.23).

O professor, para avaliar, terá de adotar diversos procedimentos. Assim e como nos diz Serpa (2010, p.147), há que ter em consideração os “instrumentos de avaliação na apreciação do desempenho do aluno, de modo a que as insuficiências de uns sejam colmatas pela informação recolhida através de outros”. Para além disso, e para poder avaliar o desenvolvimento dos seus alunos, ainda segundo Serpa (2010, p.147)., “o professor terá de pôr em ação instrumentos de avaliação que permitam a apreciação e o desenvolvimento de capacidades complexas, nomeadamente ao nível da realização”

A avaliação tem como principal objetivo, como refere Abrechth (1994, p.19), “a consciencialização, por parte do aluno, da dinâmica do processo de aprendizagem (objectivos, dificuldades, critérios) por oposição a uma orientação cega e teleguiada, por parte do professor”. Deste modo, a avaliação caracteriza-se por uma regulação da aprendizagem. A aprendizagem autorregulada acontece se o aluno compreende o propósito da mesma. O mesmo autor esclarece que a avaliação formativa tem por finalidade assegurar a regulação dos processos de formação, fornecendo (como diz Abrechth, 1994, p.31) “informações pormenorizadas sobre o processo e/ou resultados de aprendizagem do aluno, a fim de permitir uma adaptação das atividades de ensino/aprendizagem”

Cabe ao professor e educador transmitir aos seus alunos o *feedback* da avaliação. Somente depois do *feedback* é que a criança consegue melhorar, evoluir corrigindo os seus erros. Para Abrechth (1994):

A avaliação formativa foi pensada como um instrumento, por assim dizer, com múltiplos usos, destinado a ser útil tanto a quem aprende como a quem ensina podendo servir quer para fazer o ponto da situação, quer para encontrar meios de combater falhas e corrigir problemas. (p.34)

A avaliação formativa deverá levar o aluno a explicitar cada vez mais a sua trajetória. Como diz Abrechth (1994, p.20), é necessários que o aluno interiorize “os critérios que lhe permitam identificar, por si próprio, os aspetos positivos as falhas do seu percurso ou das coisas que vai produzindo.” Deste modo, pretende-se que o aluno compreenda que, como refere Abrechth (1994, p.20), “por mais fundamental que seja, a avaliação não é um fim, em si mesma representa, apenas um dos elementos do conjunto do processo de aprendizagem.”

### **3.3 Avaliação da atividade de Matemática**

#### **3.3.1 Contextualização da atividade**

A atividade realizada no Domínio da Matemática foi implementada num grupo de 4 anos, com um total de 24 crianças. Esta atividade baseia-se na realização das adições e na grafia do algarismo.

Esta atividade requer bastante concentração por parte do grupo, uma vez que têm de realizar a adição e compreender qual a quantidade em falta, quer seja a mesma parte de uma parcela ou do total. Uma vez que, cada criança tem no seu envelope um total de três etiquetas que correspondem à quantidade em falta, se alguma for colada de forma incorrecta comprometerá as adições seguintes. Em seguida, é solicitado que a criança escreva o número que representa a quantidade adicionada anteriormente.

#### **3.3.2 Descrição dos parâmetros e dos critérios de avaliação**

O primeiro parâmetro consiste na realização da adição. Neste parâmetro pretende-se que a criança realize a adição colando a etiqueta correta, de forma a completar a quantidade em falta na operação aritmética. Os critérios estabelecidos foram:

- cola todas as etiquetas com a quantidade correta;
- cola 2 etiquetas corretas;
- cola 1 etiqueta correta;
- resposta incorreta.

O segundo parâmetro consiste na grafia do algarismo, correspondente à adição efetuada anteriormente. Os critérios estabelecidos foram:

- escreve corretamente os 3 algarismos;
- escreve corretamente 2 algarismos;
- escreve corretamente 1 algarismo;
- resposta incorreta.

Quadro 13 – Parâmetros, critérios de avaliação e cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de atividade do Domínio da Matemática

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Realização da adição	1.1 Cola todas as etiquetas com a quantidade correta	4	4
	1.2 Cola 2 etiquetas corretas	2	
	1.3 Cola 1 etiqueta correta	1	
	1.4 Resposta incorrecta	0	
2. Grafia do algarismo	2.1 Escreve corretamente os 3 algarismos	6	6
	2.2 Escreve corretamente 2 algarismos	4	
	2.3 Escreve corretamente 1 algarismo	2	
	2.4 Resposta incorrecta	0	
Total			10

### 3.3.3 Apresentação e análise de resultados

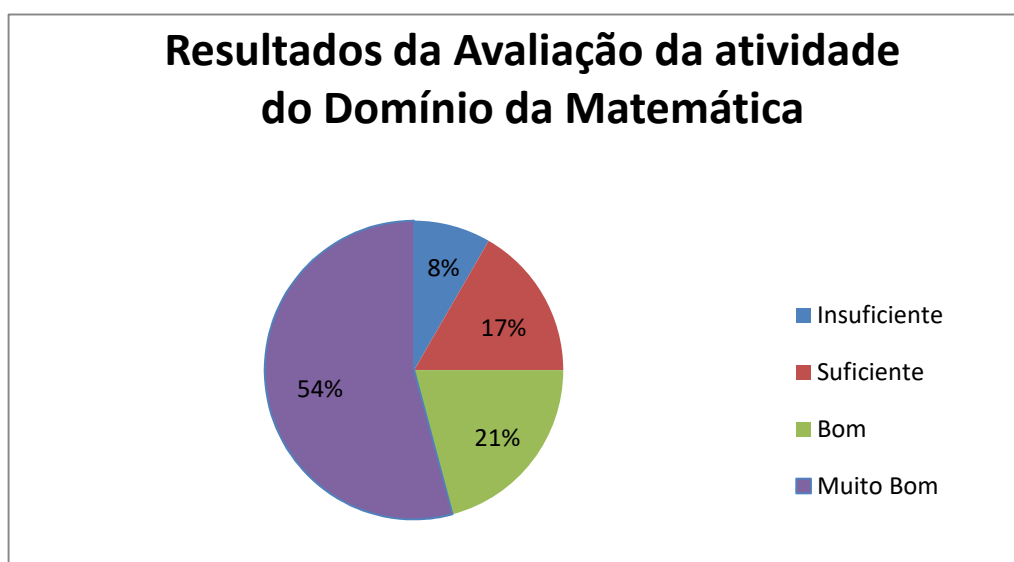


Figura 11 – Resultados da Avaliação da atividade no Domínio da matemática

Através da grelha dos resultados obtidos (anexo 3) e da figura 11, que representa os resultados da avaliação de uma atividade no domínio da Matemática, é possível concluir que o resultado foi muito satisfatório, uma vez que mais de metade do grupo realizou a tarefa, atingindo um nível de Muito Bom (54%) em 13 crianças. Com uma percentagem de nível Bom (21%), que corresponde a 5 crianças, e 17% com nível suficiente (4 crianças), podemos concluir que a atividade foi realizada com sucesso pela maioria das crianças, exceto duas, que necessitam de ajuda da educadora no apoio e desafio desta tarefa.

Após a análise dos dados recolhidos, é possível concluir que, num grupo de 24 crianças somente duas obtiveram o nível de insuficiente, pelo que a atividade revela que as crianças evidenciaram aprendizagens neste Domínio. Provavelmente estas duas crianças poderão não ter compreendido o que era pretendido com esta atividade, pelo que numa atividade futura precisarão de uma atenção maior da parte da educadora para que, deste modo, realizem aprendizagens significativas e atinjam o desempenho esperado. De acordo com Abrecht (1994), a avaliação foi pensada como um instrumento, ou seja, contém "(...) múltiplos usos, destinado a ser útil tanto a quem aprende como a quem ensina podendo servir quer para fazer o ponto da situação, quer para encontrar meios de combater falhas e corrigir problemas." (p.34)

A finalidade da avaliação deverá ser um guia para o educador e professor, no sentido de ter *feedback* do que a criança aprendeu e regular as aprendizagens em situação posterior, de modo a que todos desenvolvam os conhecimentos e capacidades ao longo do dia a dia, numa perspetiva construtiva.

### **3.4 Avaliação da atividade no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**

#### **3.4.1 Contextualização da atividade**

A atividade foi apresentada a um grupo de 27 crianças com 5 anos de idade. A atividade proposta insere-se no Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita e foi implementada como uma atividade de consolidação.

Como em todas as atividades é necessário que a atenção esteja presente em todas as crianças do grupo, uma vez, que o primeiro exercício envolve conteúdos

abordados em lições anteriores, como as vogais e algumas consoantes. Para a resolução do segundo exercício é necessário que as crianças leiam as palavras e, em seguida, as liguem à respetiva imagem. Por fim, pretendo que os alunos façam a grafia da letra, de forma a completarem os espaços lacunares e que se forme uma palavra.

### **3.4.3 Descrição dos parâmetros e dos critérios de avaliação**

Neste parâmetro, pretende-se que a criança identifique a letra /p/ e as vogais. Este primeiro parâmetro engloba também a motricidade fina. Os critérios estabelecidos foram:

- circunda a letra /p/ e as vogais;
- circunda 2 vezes a letra /p/;
- circunda 1 vez a letra /p/;
- resposta incorreta;
- circunda 8 vogais;
- circunda 7 a 4 vogais;
- circunda 3 a 1 vogais;
- ou resposta incorreta.

Quanto aos critérios estabelecidos para a motricidade fina foram os seguintes:

- circunda com o lápis encarnado a letra /p/ e com o lápis verde as vogais;
- ou resposta incorreta.

O segundo parâmetro consiste na realização da correspondência entre a palavra escrita e a imagem. Como este parâmetro, o objeto de estudo é a capacidade de ler a palavra e a de estabelecer a correspondência correta entre a palavra e a imagem. Os critérios estabelecidos foram:

- estabelece a correspondência correta entre 3 palavras e 3 imagens;
- estabelece a correspondência correta entre 2 palavras e 2 imagens;
- estabelece a correspondência correta entre 1 palavras e 1 imagens;
- resposta incorreta.

O quarto parâmetro consiste na compreensão e aplicação da letra /p/ de forma a completar as palavras. Neste parâmetro, pretende-se que a criança realize a grafia da letra /p/ de forma a completar a palavra. Os critérios estabelecidos foram:

- escreve 2 vezes a letra /p/;
- escreve 1 vez a letra /p/;
- resposta incorreta.

Quadro 14 – Parâmetros, critérios de avaliação e cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta do Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita

Parâmetros	Critérios	Cotação
1. Identificação da letra p e das vogais	1.1 Circunda a letra p e as vogais	4
	1.2 Circunda 2 vezes a letra p	1
	1.3 Circunda 1 vez a letra p	1
	1.4 Resposta incorreta	0
	1.5 Circunda 8 vogais	2
	1.6 Circunda 7 a 4 vogais	1,5
	1.7 Circunda 3 a 1 vogais	0,5
	1.8 Resposta incorreta	0
1.1 Motricidade fina	1.3 Circunda com o lápis encarnado a letra p e com o lápis verde as vogais	1
	1.4 Resposta incorreta	0
2. Realização da correspondência entre a palavra e a imagem	2.1 Estabelece a correspondência correta entre 3 palavras e 3 imagens	3
	2.2 Estabelece a correspondência correta entre 2 palavras e 2 imagens	2
	2.3 Estabelece a correspondência correta entre 1 palavras e 1 imagens	1
	2.3 Resposta incorreta	0
	2.3 Resposta incorreta	0
3. Compreensão e aplicação da letra p de forma a completar as palavras	3.1 Escreve duas 2 vezes a letra p	2
	3.2 Escreve 1 vez a letra p	1
	3.3 Resposta incorreta	0

### 3.4.3 Apresentação e análise de resultados

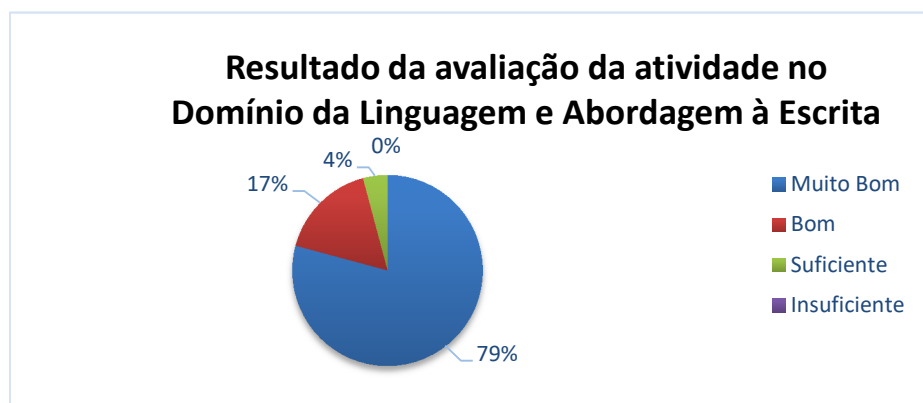


Figura 12 – Resultado da avaliação do Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita



Após a análise dos resultados presentes (no anexo 5) e no quadro que representa os resultados da avaliação de uma atividade no Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita, é possível afirmar que o grupo atingiu um nível muito satisfatório, uma vez que mais de metade do grupo realizou a tarefa, alcançado um nível de Muito Bom 79% das crianças (19 crianças). Com uma percentagem de Bom (17%), que corresponde a 4 crianças, e com 4% com o nível de suficiente (4%), podemos assim concluir que a atividade foi realizada com sucesso por todo o grupo.

Assim, é possível concluir que os resultados obtidos nesta atividade foram muito positivos. Estes resultados também são plausíveis de acontecer, uma vez que a atividade foi explicada e o grupo está desde cedo habituado a realizar atividades de consolidação das letras com atividades deste género.

Quando são realizadas atividades deve ser comunicado à criança o que realizou de forma correta, o que conseguiu fazer menos bem e onde falhou, uma vez que se a criança não se aperceber do seu erro jamais o conseguirá corrigir. Como sustentam Carvalho e Portugal (2017, p.22), “o educador deve dar o *feedback* à criança sobre os seus progressos, ofereça experiências desafiadoras e agradáveis, e documente valorize e planeie os próximos passos na promoção da aprendizagem”. Com o *feedback* e ajuda da educadora a criança tem todas as possibilidades de corrigir e melhorar, mas para isso, como referem Mesquita e Roldão (2017, p.80), “fornecer *feedback* tem de ser de uma forma direta e precisa (...)”. Através do *feedback* a criança tem a oportunidade de, como dizem Mesquita e Roldão (2017, p.84), de mais “concretamente saber os objetivos da atividade”, permitindo que a mesma melhore numa atividade futura.

### **3.5 Avaliação da atividade de Português do 1.º ciclo do Ensino Básico**

#### **3.5.1 Contextualização da atividade**

A atividade no âmbito da disciplina de Português foi realizada numa turma com 28 alunos. Comecei por ler a história *Vamos à caça do Urso*, de Michael Rosen e Helen Oxenbury, após a leitura, dialoguei com a turma sobre o que aconteceu ao longo da história e a opinião do grupo sobre a mesma. Por fim, apliquei este dispositivo de avaliação que, para mim, consiste numa atividade para compreender o que os alunos interpretaram da história.

### **3.5.2 Descrição dos parâmetros e dos critérios de avaliação**

O primeiro parâmetro consiste na identificação do animal que as personagens da história queriam caçar. Este parâmetro engloba também a avaliação da motricidade fina dos alunos. Os critérios de avaliação para o primeiro parâmetro foram:

- Identifica corretamente o animal;
- Não identifica corretamente o animal ou resposta incorreta.

Dentro do mesmo parâmetro existe a motricidade fina:

- Pinta corretamente respeitando os contornos da figura;
- Resposta incorreta.

O segundo parâmetro corresponde à compreensão da história. Os alunos assinalam a resposta que consideram correta. Os critérios de avaliação para o segundo parâmetro foram:

- Identifica 2 respostas corretas;
- Identifica 1 resposta correta;
- Resposta incorreta.

O terceiro parâmetro é a produção escrita na qual se pretende que o aluno escreva a resposta a uma pergunta de opinião. Os critérios de avaliação para o terceiro parâmetro foram:

- Elabora uma frase de acordo com o conteúdo da pergunta;
- Frase sem erros;
- Frase com 1 erro;
- Frase até ao limite de 4 erros.

Quadro 15 – Parâmetros, critérios de avaliação e cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de Português

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Identificação do animal que as personagens da história queriam caçar	1.1 Identifica corretamente o animal	3	3,0
	1.2 Não identifica o animal ou resposta incorrecta	0	
1.1 Motricidade fina	1.3 Pinta corretamente respeitando os contornos da figura	1	1,0
	1.4 Resposta incorrecta	0	
2. Compreensão da história	2.1 Identifica 2 respostas corretas	3	3,0
	2.2 Identifica 1 resposta correta	1,5	
	2.3 Resposta incorrecta	0	
3. Produção escrita	3.1 Elabora uma frase de acordo com o conteúdo da pergunta	2	3,0
	3.2 Frase sem erros	1	
	3.3 Frase com 1 erro	0,75	
	3.4 Frase até ao limite de 4 erros	0,25	

### 3.5.3 Apresentação e análise de resultados



Figura 13 – Resultado da Avaliação da atividade da disciplina de Português

Após analisar a grelha dos resultados obtidos (anexo 7) e da figura 12, que representa os resultados de uma proposta de atividade na disciplina de Português, é possível concluir que os alunos alcançaram o sucesso, uma vez que 6 crianças atingiram o nível Muito Bom (23%) e com uma percentagem de nível Bom (77%), que corresponde a 22 crianças. Com base nestes resultados é possível afirmar que a atividade foi realizada com sucesso. Como dizem Lopes e Silva (2012):

A avaliação está, na verdade, no coração de toda a aprendizagem. O sucesso escolar determina em grande parte a vida futura dos alunos e esse sucesso depende de avaliações feitas pelos professores. Por outro lado, o cérebro precisa de saber a oportunidade e a eficácia de qualquer ato mental que realiza. (VII)

De acordo com Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa quando empregue antes, durante e após o ensino permite que os alunos e o professor trabalhem em conjunto de uma forma ativa e empenhada. Uma vez que, como refere Hattie (2009 citado em Lopes & Silva 2012, p.VIII), “a avaliação formativa é a estratégia utilizada pelo professor com maior efeito no desempenho escolar dos alunos” cabe ao professor coloca-la em prática de uma forma recorrente. Através desta prática o professor permite observar, analisar e através do *feedback* ajudar os seus alunos a melhorar os seus resultados. Só através da avaliação formativa e da comunicação dos resultados por parte do professor para o aluno será possível que exista uma maior aprendizagem e melhorias nos seus conhecimentos.

### **3.6 Avaliação da atividade do Estudo do Meio 1.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **3.6.1 Contextualização da atividade**

O protocolo experimental foi uma atividade implementado numa turma do 3.º ano de escolaridade com um total de 24 alunos.

A atividade foi realizada no âmbito de uma atividade experimental na qual se pretendia responder à questão problema “Todos os líquidos se podem misturar?” que se enquadra na disciplina de Estudo do Meio.

### 3.6.2 Descrição dos parâmetros e dos critérios de avaliação

O primeiro parâmetro consiste na formulação das previsões do protocolo experimental. Os alunos assinalam as suas ideias na tabela. Este parâmetro inclui os seguintes critérios:

- Assinala as previsões 8 vezes;
- Assinala as previsões 4 a 7 vezes;
- Assinala as previsões 1 a 3 vezes;
- Resposta incorreta.

O segundo parâmetro é a elaboração dos resultados do protocolo experimental. Este parâmetro, no qual é suposto que os alunos observem as misturas e assinalem na tabela, em consonância com aquilo que vêm, inclui os seguintes critérios:

- Assinala 8 resultados corretos;
- Assinala os resultados de 4 a 7 vezes corretamente;
- Assinala os resultados de 1 a 3 vezes corretamente;
- Resposta incorreta.

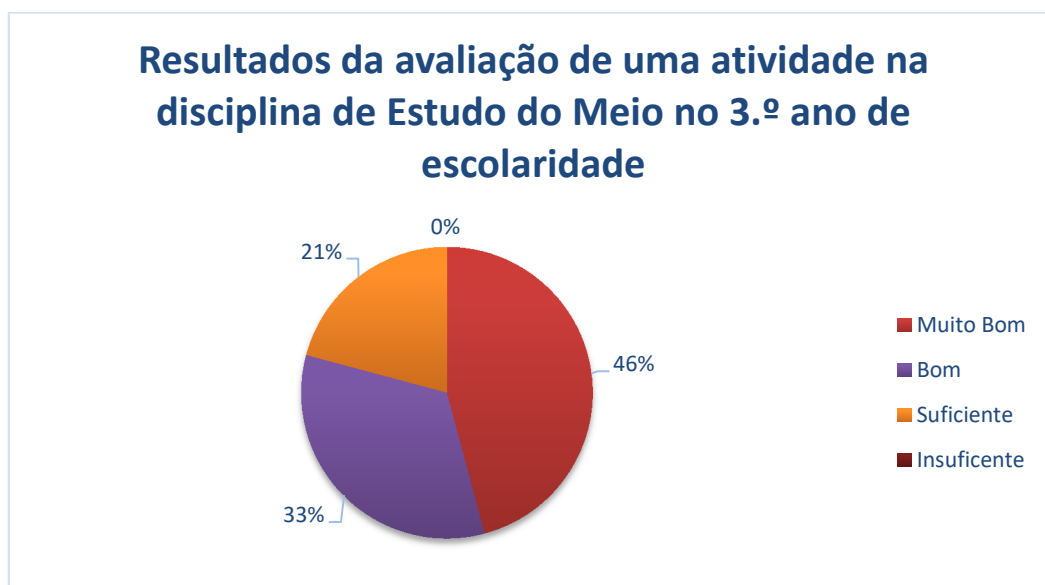
O terceiro parâmetro consiste na identificação da opção correta nas conclusões. Este parâmetro inclui os seguintes critérios:

- Identifica a opção correta 3 vezes;
- Identifica a opção correta 2 vezes;

Quadro 16 – Parâmetros, critérios de avaliação e cotações atribuídas aos critérios definidos na proposta de Estudo do Meio

Parâmetros	Critérios		Cotação
1. Formulação as previsões do protocolo experimental	1.1 Assinala as previsões 8 vezes	2	2
	1.2 Assinala as previsões 4 a 7 vezes	1,5	
	1.3 Assinala as previsões 1 a 3 vezes	0,5	
	1.4 Resposta incorreta	0	
2. Elaboração dos resultados do protocolo experimental	2.1 Assinala 8 resultados corretos	4	4
	2.2 Assinala os resultados 4 a 7 vezes corretamente	2	
	2.3 Assinala os resultados 1 a 3 vezes corretamente	1	
	2.4 Resposta incorrecta	0	
3. Compreensão das conclusões do protocolo experimental	3.1 Identifica a opção correta 3 vezes	4	4
	3.2 Identifica a opção correta 2 vezes	2	
	3.3 Identifica a opção correta 1 vez	1	
	3.4 Resposta incorrecta	0	

### 3.6.3 Apresentação e análise de resultados



*Figura 14 – Resultado da Avaliação da atividade da disciplina de Português*

Com base na grelha dos resultados obtidos (anexo 9) e da figura 13, que representa os resultados da avaliação de uma atividade da disciplina de Português, é possível concluir que o sucesso foi bastante satisfatório, uma vez que quase metade da turma realizou a proposta de atividade, atingindo o nível de Muito Bom (46%) em 11 crianças. Com uma percentagem de nível Bom (33%), que corresponde a 8 crianças, e com um nível de Suficiente (5 crianças), podemos concluir que a atividade alcançou níveis de sucesso em todas as crianças.

Após a análise dos dados recolhidos, é possível concluir que, numa turma de 24 crianças todas obtiveram um nível satisfatório pelo que evidenciam aprendizagem desta disciplina. A avaliação é um indicador que permite que o professor compreenda em que nível de aprendizagem está a sua turma, assim como as suas facilidades ou dificuldades. Como refere Gómez (2006, citado em Lopes & Silva, 2012):

Avaliar é realizar uma série de ações contínuas que os professores fazem diariamente na sala de aula para obterem informações sobre o nível de aprendizagem atingido pelos seus alunos. Não pode ser uma ação relacionada apenas com os resultados de testes, que são, em última instância, uma simplificação da avaliação. (p.35)

Através da avaliação, o professor contribui para o sucesso do aluno, como dizem Stufflebeam e Webster (1980, citados em Lopes & Silva 2002, p.1), “avaliar é ajudar a tomar decisões. É um processo contínuo em que se identificam as informações relevantes. (...) “. Cabe ao professor colocar regularmente em prática a avaliação para que, deste modo, os seus alunos, recebam o *feedback* da mesma, podendo assim melhorar as suas lacunas, atingindo cada vez melhores níveis de desempenho.

## **CAPÍTULO 4 – PROPOSTA DE ATIVIDADE ATRAVÉS DO TRABALHO DE PROJETO**

### **4.1 Descrição do capítulo**

Este capítulo está dividido em várias partes: a primeira parte consiste na fundamentação teórica, onde irei explicitar a metodologia do trabalho de projeto, assim como aspetos essenciais sobre este tema. Após a fundamentação teórica apresento o desenvolvimento do trabalho de projeto, que inclui todas as fases e etapas necessárias à realização do mesmo. Por fim, apresento as considerações finais, onde é exposta a minha opinião sobre a importância deste projeto.

### **4.2 Fundamentação teórica**

O trabalho de projeto constitui um desafio para que as crianças sintam interesse pois, deste modo é possível que as crianças se envolvam mais na descoberta e na resposta a perguntas do problema em estudo. De acordo com o Silva et al. (2016), a introdução à metodologia científica e o espírito científico são importantes para o desenvolvimento infantil, sendo vistas como necessários e essenciais para todos os grupos de crianças, devendo ser implementadas desde o pré-escola.

Segundo Silva et al., 2016 (p.86), a organização dos dados recolhidos durante a resolução da problemática implica a necessidade de usar formas de registo adequadas à idade em questão, sendo necessários para a mesma a classificação, a ordenação e, eventualmente, a quantificação, através de desenhos, gráficos. Todo este processo conduzirá, muito provavelmente, ao levantar de novas questões que determinam novos aprofundamentos.

O projeto “A Descoberta da Alimentação Saudável” enquadra-se no Conhecimento do Mundo, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. O grande problema na nossa sociedade reside exatamente



neste ponto: na alimentação. É necessário encontrar o equilíbrio entre o prazer e a nutrição, porque, ao estar saciado, o indivíduo, muitas vezes, ainda pensa no prazer que determinado alimento lhe vai proporcionar. Então, opta por ingeri-lo, escolhendo o prazer à nutrição. Como tal, surge a necessidade de reeducar a população para uma alimentação saudável, sem excessos nem declínios.

Vários são os estudos efetuados neste mesmo sentido, incluídos na obra de Cordeiro (2008), que afirma que a fome, não é um mecanismo inato e que, por isso, precisa de ser interiorizado e, por consequente, reaprendido em alguns casos. Contudo, esta aprendizagem inicia-se logo no processo de amamentação, e vai passando por vários estágios durante o desenvolvimento da criança, até ser adulto e ter os seus hábitos alimentares bem consolidados.

A alimentação de um adulto já tem rotinas assimiladas, hábitos criados e necessidades emocionais e físicas bem presentes, pelo que podem surgir grandes problemas quando se ambiciona a mudança. Muitas vezes, as pessoas obesas já não conseguem reconhecer os sinais de fome e de saciedade; já não sabem quando comer e quando parar de comer; deixam de estabelecer a diferença entre a necessidade de alimentos e a necessidade de outras sensações de conforto. Perderam o controlo das suas sensações (Lambert-Lagacé, 1977, p.22)

É mesmo por esta razão que decidi destacar este tema e implementá-lo em idade pré-escolar e escolar, para que os maus hábitos não sejam enraizados, mas sim hábitos de uma alimentação saudável e equilibrada. E tal como eu considero este tema pertinente. Também os Ministérios da Educação e da Saúde o consideraram, e como tal, vários já foram os projetos aplicados em regime escolar, em associação destes dois ministérios.

Os professores e o conjunto da escola têm de encontrar formas para interessarem os alunos na escolha de alimentos saudáveis, para os ensinar fazendo, permitindo-lhes ser criativos e testar a sua autoeficácia na preparação de *snacks* e refeições. (Loureiro 2004, p.45)

Loureiro (2004) reconhece nos frutos e vegetais e na atividade física importantes fatores de proteção da saúde, funcionando muitas vezes como motor preventivo de doenças. Como tal, é necessário que se inclua uma grande variedade alimentícia na dieta diária das crianças. Assim sendo a questão que se impõem é compreender quais são os maus hábitos alimentares.

De acordo com Lambert-Lagacé (1977), existem vários riscos associados aos maus hábitos alimentares. Durante os primeiros anos de vida, podemos estabelecer

uma comparação entre os alimentos e os materiais necessários à construção de uma casa: se os mesmos forem mal escolhidos, mal distribuídos, o crescimento e o desenvolvimento da criança estarão comprometidos. Deste modo o organismo de uma criança bem alimentada é um organismo forte e saudável, uma vez que tem substâncias defensivas de reserva contra doenças e infecções. Assim sendo, de acordo com Lambert-Lagacé (1977):

(...) criança mal alimentada cresce, mas não atinge o seu potencial de crescimento e corre o risco de ter ossos mais frágeis, uma pele estragada e uma dentição fragilizada e de adoecer com frequência. A alimentação tem até um papel importante no seu comportamento intelectual; uma criança que frequente a escola e que não coma de manhã de forma equilibrada não pode ter rendimento escolar comparável à que toma uma refeição regularmente saudável.(p.13)

Segundo Lambert-Lagacé (1977), o açúcar, sob todas as suas formas, contribui para a formação de cáries dentárias, isto se não for eliminado da boca no devido tempo. A criança bem alimentada e que lave os dentes corretamente e com regularidade diminui os riscos de cárie e garante a si própria uma boa dentição.

Diversos estudos, incluídos na obra de Lambert-Lagacé, concluíram que o consumo frequente e de doces e a não ingestão de leite, nas quantidades indicadas para a idade, aliado à não lavagem dos dentes contribui para a formação de cáries nos dentes. “Para ter dentes sãos, tem de se ter cuidado. Comer bem às horas das refeições, beber leite em quantidade adequada, eliminar os lanches doces e lavar os dentes pelo menos duas vezes por dia” Lambert-Lagacé (1977, p.18).

Após estas elucidações é importante esclarecer quais os princípios para ter uma alimentação saudável. Cordeiro (2008) defende que a alimentação deve ser encarada como vital no crescimento da criança, uma vez que todos os órgãos e tecidos crescem, com fases de grande aceleração, de onde está implícita a necessidade de uma energia suplementar, principalmente quando está em períodos de maior crescimento físico ou orgânico. Assim, são indispensáveis a alimentação e a nutrição de uma forma adequada e proporcional à idade e as atividades desempenhadas ao longo do dia. Como clarifica Cordeiro (2008):

A água é o principal componente do nosso organismo. Ao nascer o corpo de uma criança tem cerca de 75% de água e, embora esta quantidade se vá reduzindo até à idade adulta, a criança permanece com uma constituição corporal sempre próxima de 60% de água. A água tem uma função fundamental na vida: serve para regular a temperatura, reparar e construir células e tecidos orgânicos, elaborar secreções, transferir nutrientes e eliminar substâncias indesejáveis, entre muitas outras funções. (p.47)

O autor considera muito importante que a criança ingira uma quantidade adequada de fibras (cereais e produtos integrais) e de cálcio, para assegurar que, deste modo, a criança tenha os níveis necessários para o funcionamento correto de todo o seu corpo.

### **4.3 Desenvolvimento do projeto**

#### **4.3.1 Problema**

Em que consiste uma alimentação saudável?

#### **4.3.2 Problemas parcelares**

Que influências tem a alimentação na tua saúde?

Que riscos estão associados aos maus hábitos alimentares?

Quais os princípios para ter uma alimentação saudável?

#### **4.3.3 Destinatários**

Este projeto destina-se a todos os alunos que frequentem a escola na faixa etária dos 5/6 da Educação Pré-Escolar.

#### **4.3.4 Entidades envolvidas**

Associação Portuguesa de Nutricionistas

Quinta do Arneiro

#### **4.3.5 Motivação e Negociação**

Para a motivação e a apropriação deste projeto está planeado um conjunto de estratégias diversificadas, nomeadamente a visualização de um filme de animação da Disney “Ratattouille”, em consonância com o tema da alimentação. Para o visionamento deste filme, seria colocada uma tela de grandes dimensões para o grupo etário dos 5 anos assistirem ao filme, acompanhando-o com a ingestão de pipocas saudáveis.

Uma vez sensibilizados para o assunto da alimentação, o grupo será encaminhado pela respetiva educadora para a sua sala, onde podem dar as suas opiniões acerca do tema e partilhar as suas vivências. O educador coloca questões de forma a que os alunos pensem na origem dos alimentos que ingerem.

No dia seguinte seria organizada uma visita de estudo à “Quinta do Arneiro”, onde os alunos por si descobririam e confirmariam a origem dos produtos hortícolas e frutícolas.

#### **4.3.6 Objetivos**

##### **Gerais**

Este projeto tem como objetivo principal perceber qual o tipo de alimentação é que as crianças têm em meio escolar.

##### **Específicos**

Com a aplicação deste projeto pretende-se ainda proporcionar às crianças um conceito de alimentação saudável para que compreendam em que consiste e quais os melhores hábitos alimentares a adotar após a elaboração do projeto. Estes novos hábitos permitirão ao grupo ter um maior conhecimento do que é uma alimentação saudável, acabando por estender este conceito até fora do contexto escolar, através da promoção de uma atividade com os pais, alertando o grupo para os riscos associados a uma alimentação desregrada.

#### **4.3.7 Planeamento**

O projeto está indicado para a educação pré-escolar, como mencionado anteriormente. Tendo em conta esta idade propõem-se as seguintes fases:

##### **1.ª fase: Contextualizar o grupo**

Contar a história “A nossa alimentação”, recorrendo a um formato A3, uma vez que a mesma aborda o tema da alimentação. Após a leitura da história dialogar com as crianças do grupo, tentando compreender quais os conteúdos prévios que as crianças detêm relativamente à alimentação e o que consideram correto ou não. Distribuir a cada criança duas linhas (uma amarela e outra verde- representando a linha fronteira

de um conjunto) e imagens plastificadas (legumes, doces, leite e bolachas). Posteriormente, pede-se a cada criança que coloque no conjunto de linha amarela os alimentos que devemos consumir em maior quantidade e dentro do conjunto com a linha verde os alimentos que devemos consumir em menor quantidade.

Em seguida, questionar o grupo relativamente ao conjunto que tem maior quantidade de elementos ou menor, realizando questões relativamente ao que se entende por conjunto cheio e vazio. Após esta atividade é suposto ouvir o grupo relativamente às suas concepções prévias acerca do tema e mostrar um *powerpoint* elucidativo.

## **2.ª fase: Apresentação do projeto à turma**

Realização de uma atividade prática, que consiste na distribuição de imagens (bolachas, ovos, legumes, arroz, massa, leite, pão, manteiga, entre outros alimentos) a cada criança. O mesmo deve colocar dentro do prato de plástico, selecionando o que pensa ser benéfico para a saúde. Em seguida, cada aluno irá deslocar-se ao local onde existe uma tabela de grandes dimensões (que contem a imagem dos diversos alimentos, a imagem do prato com uma cruz e uma imagem de um prato com um certo sendo que a imagem do prato com o certo representa o que o aluno considerou como benéfico para a saúde) além de preencher a tabela o aluno explica o porquê de ter aquela opinião relativamente àquele alimento.

A educadora propõe então que durante quinze dias, todos os elementos do grupo estejam atentos à comida que é distribuída na escola e no final de cada dia, um grupo de crianças (escolhido previamente) ficará responsável por contar aos colegas quais foram os alimentos consumidos na escola e, em seguida, retiram de um saco as imagens plastificadas do que foi consumido e colam na tabela de grandes dimensões exposta numa parede da sala.

## **3.ª fase: Recolha e tratamento de dados**

No sentido de compreender o que é consumido ao longo dos quinze dias na escola, a elaboração da tabela constitui assim uma ferramenta de trabalho essencial e explícita, uma vez que todas as crianças conseguem, através das imagens, saber qual o elemento consumido (sem que seja necessário saber ler). Posteriormente, todos os elementos do grupo se sentam e observam o que foi consumido dentro do espaço escolar ao longo dos quinze dias. Nesses dias são colocadas questões do Domínio da

Matemática (como por exemplo, “ ao longo de quinze dias quantas vezes foi consumido pão ao lanche?”, “qual o alimento consumido em maior e menor quantidade?”, entre outras). Pretende-se que o grupo conclua que a alimentação dentro do espaço escolar é variada e benéfica para a saúde.

#### **4.ª fase: Sensibilização para uma mudança de hábitos alimentares**

Após a observação e análise dos dados, dialogar com o grupo para saber se eventualmente seria possível acrescentar uma sugestão de um lanche diferente dos existentes e igualmente saudável. Em seguida, propor uma atividade de final de ano relacionada com esta problemática, que se caracteriza por uma pequena dramatização na qual cada criança ou pequeno grupo das mesmas irá representar um legume, fruta ou alimento. Como também seria fulcral implementar tempo diário para o ensaio da dramatização, e desafiar o grupo de crianças no auxílio da execução dos fatos para a peça em conjunto com a educadora.

#### **5.ª fase: Workshop de cozinha saudável**

Criar um contexto em que os pais vêm à escola, acompanhando os filhos na sua sala de aula, disposta em U, onde preparam uma receita de bolachas caseiras, sem constituintes prejudiciais à sua saúde. Cada criança dispõe de um kit que inclui o material necessário para a execução da receita. (Anexo 10)

Em seguida, encaminhar os pais para o ginásio onde decorrerá uma pequena dramatização realizada pela turma. Esta dramatização consiste na exposição dos conhecimentos adquiridos pelo grupo, expostos através de um meio ligeiramente diferente do habitual. Por fim, terminar o dia com um pequeno lanche em que os pais e os filhos saboreiam as bolachas num meio de convívio entre crianças e pais.

#### 4.3.8 Recursos

Quadro 17 - Recursos utilizados nos projeto

Linhas verdes e amarelas	Fatos	Formas de bolachas	Tabuleiros
Bens alimentares	Pratos de plástico	Tabela de grandes dimensões	Rolo da massa
Imagens plastificadas de legumes, doces, leite e bolachas	Imagens plastificadas de bolachas, ovos, legumes, arroz, massa, leite, pão, manteiga, entre outros alimentos em grandes dimensões	Material de cozinha (pratos, talheres, copos, guardanapos, toalha, travessas, colheres de pau, vara de arames, salazar, recipientes/taças)	Autocarro

#### 4.3.9 Produtos Finais

##### Workshop de alimentação saudável

Como produto final, proponho a realização de um *workshop* com sugestões e receitas de alternativas mais saudáveis.

Neste *workshop* pretende-se que haja uma ligação entre as crianças e os pais, no sentido de reaprenderem alguns dos seus hábitos alimentares.

Esta é uma atividade de final de ano em que as crianças juntamente com os professores/educadores preparam um *workshop* que demonstre aos pais as aprendizagens no domínio da alimentação saudável.

#### 4.3.10 Avaliação

##### Do processo

Na idade da educação pré-escolar seriam aplicadas propostas nas quais cada criança responderia autonomamente, através de desenhos. (Anexo ).

### Do produto final

No grupo de crianças do pré-escolar propõe-se uma avaliação final do processo, com base na colocação de perguntas sendo as mesmas efetuadas de uma forma individual, sendo que, em simultâneo, a educadora preenche uma tabela com as repostas das crianças, repetindo este processo para todas as crianças do grupo (Anexo ). Deste modo, a educadora pode, no final, observar as repostas de todo o grupo e analisar os resultados, bem como aquilo que compreenderam do projeto.

#### 4.3.11 Calendarização

Quadro 18 – Calendarização do projeto

	janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho
1.ª Fase:						
2.ª Fase:						
3.ª Fase:						
4.ª Fase:						
5.ª Fase:						

#### 4.4 Considerações Finais

Ao terminar a elaboração deste projeto, posso concluir que foi algo bastante trabalhoso e metucioso para mim, mas que me levou a repensar diversas estratégias e metodologias da orgânica escolar. Considero que a implementação de um projeto numa escola exige cooperação e cuidado para que todas as fases decorram da melhor forma, uma vez que é necessário cumprir cada uma das fases para que as crianças continuem empenhadas e se sintam com um papel ativo neste projeto.

Só ao introduzir novos projetos é que a dinâmica de uma escola se altera e a ambição de o implementar está presente, uma vez que as conceções alimentares tanto das crianças, como de toda a comunidade escolar envolvente se podem constantemente alterar, reformular ou melhorar. Isto porque a alimentação constitui a base fundamental da vida e sem ela seria impossível sobreviver.



Após a elaboração do projeto considero que é necessário que, desde tenra idade, esta ideia seja transmitida e de uma forma correta uma vez que a “Alimentação é vida, boa alimentação e boa nutrição dão como resultados bom desenvolvimento físico e mental, boa capacidade de aprender e agir” (Marin, 2009, p. 3).

Cabe ao educador implementar e ensinar o grupo a ver a alimentação como uma opção e com a real importância que a mesma tem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Estágio Profissional permitiu-me ter um contacto direto com diferentes realidades educativas, ao mesmo tempo, a elaboração do Relatório de Estágio permitiu-me refletir sobre as práticas observadas e realizadas por mim ao longo destes quatro semestres, um enorme crescimento quer a nível pessoal quer a nível profissional.

A nível pessoal considero que o que senti por todas as crianças com quem pude dialogar, realizar jogos no recreio e ensinar dentro e fora do espaço destinado a esse fim me encheu o coração de alegria. Sempre que possível nas minhas atividades criava um tempo no qual ouvia a opinião dos alunos respeitando sempre os seus sentimentos e emoções. Dei sempre importância àquilo que as crianças sentiam em todas as atividades que dinamizei, uma vez que é necessário trabalhar com os nossos alunos a capacidade de exteriorizar o que sentem. Como preconizam Ruivo, Pereira, Boaventura e Caldeira (2017, p.19), “os alunos que se sentem amados desenvolvem também a capacidade de amar as pessoas que com eles convivem”.

Relevo a existência de momentos de reflexão das práticas, nos quais as professoras titulares da turma referem o que devo melhorar, referindo também estratégias que resultariam melhor naquela situação ou idade também me fez evoluir enquanto profissional. Permitiu-me, igualmente, refletir de uma forma mais orientada sobre o que devo fazer no meu futuro para melhorar. Considero que esta estratégia me ajuda a crescer como profissional e orientar-me diversas vezes. Como diz Marques (2003, p.106), “não há desenvolvimento profissional sem reflexão e sem formação e existe uma relação grande entre oportunidades de formação e motivação profissional e entre estas variáveis e o desenvolvimento profissional”.

Creio que sem a existência das professoras e educadoras que muitas vezes me orientaram, dando a sua opinião e ensinando-me novas estratégias, não teria aprendido tanto ao longo destes dois anos. De acordo com Mosqueira e Almeida (2017, p. 30), o supervisor consiste em “orientar a formação do professor, sendo esta exercida por um docente (supervisor) à partida mais experiente e informado onde se estabelece uma relação de empatia, confiança, cooperação, partilha, abertura e reflexão”.

Quero evidenciar a importância das professoras supervisoras da Escola Superior de Educação João de Deus, que reuniam connosco após observarem as nossas aulas práticas para nos darem um *feedback*. Ao longo destas reuniões

conseguia sempre aprender mais e melhorar alguns aspetos uma vez que me eram sempre enunciadas novas estratégias tendo em conta o conteúdo que me propôs a abordar. Estas reuniões permitiam-me não só aprender com os meus erros, mas também ouvir o que correu menos bem nas aulas das minhas colegas. Costa (2009) refere que:

a partilha pedagógica promove uma atitude de reflexão, o que constitui uma vantagem para o professor e para todo o processo de ensino-aprendizagem. A troca de ideias, de descobertas individuais e de opiniões sobre as práticas pedagógicas dos colegas conduzem a uma reflexão conjunta e individual sobre todos os instrumentos e situações partilhados (p.37).

O Estágio Profissional, na minha opinião, é uma grande vantagem porque me permite experimentar diversas estratégias e aprender ao mesmo tempo com a eficácia ou ineficácia das mesmas. Para Nóvoa (1992,p.9), “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico (...) passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas”.

Quando passado algum tempo planificava uma atividade recordava-me sempre do que me tinha sido referido como aspetos a melhorar para que à data da atividade não voltasse a cometer o mesmo tipo de erros. Como clarifica Alarcão (1996, p.93), “o supervisor surge como alguém que deve ajudar, monitorizar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor”.

Acredito cada vez mais que a escola é uma Instituição muito importante na vida de todos, alunos, pais e professores uma vez que visa ensinar mas aprender também, por esse motivo encontra-se em constante mudança ao longo do tempo. Enquanto futura profissional e todos os docentes com os quais estive ao longo deste dois anos demonstraram sempre uma postura entusiasta. Como clarifica Estanqueiro (2012, p.121), “os bons professores dedicam-se ao ensino com entusiasmo”.

Creio que seja importante que, como futura profissional, continue a planificar atividades, a avaliar e refletir sobre as mesmas. Loughran (citado em Flores & Simão, 2009, p.34) refere que “os alunos futuros professores desenvolvem compreensões profundas acerca do ensino e da aprendizagem quando investigam a sua própria prática e quando são convidados a adotar uma perspetiva de investigadores.”

Acredito que o meu processo de formação foi essencial para ser uma profissional mais aprendente, uma vez que devido ao número de horas que estagiei me considero mais apta para exercer a minha profissão, sentindo-me, de uma certa

forma, mais segura ao fazê-lo e continuar a aprender na vida profissional. O estágio profissional permite preparar o futuro, pois segundo Alonso e Roldão (2005):

é no terreno que o professor tem a oportunidade única, e de grande utilidade para a sua formação, de se confrontar com o real, de reflectir sobre essa realidade, de comunicar experiências e, sobretudo, saber que a aprendizagem de um professor nunca termina. (p.86)

O professor estará o resto da sua vida em constante construção do saber. Deve estar sempre disposto a aprender mais e entusiasmado por ter oportunidade de fazê-lo. Encarando cada desafio como uma nova aprendizagem e uma oportunidade de alargar o seu conhecimento.

Relativamente às limitações que senti ao realizar o Relatório de Estágio penso a maior dificuldade que senti foi o facto de por vezes querer fundamentar algo e não existir nenhum autor que referisse o assunto ou tema que eu pretendia fundamentar.

Quando penso no meu futuro, gostaria de realizar uma especialização na área das Necessidades Educativas Especiais, porque, ao longo do meu processo de formação enquanto futura educadora e professora, lidei com algumas crianças que tinham comportamentos. Acho que é uma área muito interessante e ao mesmo tempo o professor deve saber como agir caso tenha um aluno que precise de uma intervenção especializada. Se estiver mais preparada neste domínio da Educação Especial, pode mais facilmente solicitar ajuda de um técnico da área. Na opinião de Alarcão e Tavares (1987):

A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização; pelo contrário, ela deve prosseguir na formação contínua. Se é certo que a figura do supervisor pode desaparecer e muitas vezes desaparece, a realidade [da] supervisão não deve desaparecer, embora assuma novas formas (p.131).

Em suma, acredito que estes dois anos de Mestrado Profissionalizante foram o culminar de uma ótima aprendizagem e uma experiência muito enriquecedora para o meu futuro profissional. Sinto-me mais preparada para o futuro e agradeço muito o facto de ter tido a oportunidade de realizar o Estágio Profissional. “A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer.” (Albert Einstein)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Porto: Asa.
- Agüera, I. (2008). *Brincar e aprender na primeira infância: atividades, rimas e brincadeiras para a educação de infância*. Lisboa: Papa-Letras
- Alarcão, I. (Ed.). (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto.
- Alarcão, I., & Tavares, J. (2016). *Supervisão da prática pedagógica: - Uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Almedina: Coimbra
- Alonso, L., & Roldão, M. C. (Ed.) (2005). *Ser professor do 1.º ciclo: construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almeida.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editores.
- Caldeira, M. F. (2009). *Aprender a matemática de uma forma lúdica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Caldeira, M. F., & Reis, C. P. (2013). *O jogo na aprendizagem matemática*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carvalho, C., & Portugal, G. (2017). *Avaliação em creche-CRECHendo com qualidade*. Porto: Porto Editora.
- Consiglieri, J. (2016). A importância das artes visuais na educação. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 51-59.
- Cordeiro, M. (2008). *O livro da criança. Do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros (3.ª Edição).
- Cordeiro, M. (2010). *O livro da criança: do 1 aos 5 anos*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Costa, H. F. C. S. (2009). *O supervisor e o desenvolvimento de uma prática pedagógica partilhada*. Dissertação de Mestrado da Universidade Aberta.
- Doohme, V. (2010). *Técnica para contar Histórias um guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história*. Brasil: Vozes.

- Durão, R., & Almeida, J. M. (2017). Alunos estagiários da formação inicial – Uma proposta de guião orientador. In *Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 4, 70-89
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na educação o papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreira, A. (2011). *A criança e a arte – o dia-a-dia na sala de aula*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. (2009) (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspetivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Gesell, A. (2000). *A criança dos 0 aos 5 anos: O bebé e a criança na cultura dos nossos dias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Gloton, R., & Clero, C. (1976). *A actividade criadora da criança*. Lisboa: Estampa.
- Horta, H. M. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: Da interação à prática*. Viseu: Psicosoma.
- Horta, M. H. (2016). *Linguagem escrita na educação de infância: da Intenção à prática*. Viseu, Portugal: Psicosoma.
- Idáñez, M. J. A. (2004). *Como animar um grupo: princípios básicos e técnicas*. São Paulo: Vozes.
- L'Ecuyer, C. (2017). *Educar na curiosidade: como educar num modo frenético e hiperexigente*. Lisboa: Grupo Planeta.
- L'Ecuyer, C. (2016). *Educar na curiosidade*. Lisboa: Planeta.
- Lafortune, L., & Saint, L. (1996). *A afectividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Horizonte Piaget.
- Lambert-Lagacé, L. (1977). *A alimentação da criança*. Portugal: Biblioteca dos Pais e Educadores.
- Lei n.º 46/ 8 6, de 14 de outubro, alterada pela Lei n.º 115/97, de 19 de setembro, pela Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto da Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *Técnicas de avaliação formativa*. Porto: Edições Lidel.
- Loureiro, I. (2004). A importância da educação alimentar: o papel das escolas promotoras de saúde. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 22(2), 43-55. Recuperado de <https://run.unl.pt/bitstream/10362/16986/1/RUN%20-%20RPSP%20-%202004%20-%20v22n2a04%20-%20p.43-55.pdf>.

- Magalhães, V. (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. Desenvolver competências em língua portuguesa. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa, 55-73.
- Magalhães, V. F. (2009). *Literatura infantil. Sobressalto e espanto: Narrativas literárias sobre e para a infância, no neo-realismo português*, 3, 125-155.
- Marin, T., Berton, P., & Santo, L. (2009). Educação nutricional e alimentar: por uma correta formação dos hábitos alimentares. *Revista F@ pciência*, 3(7), 72-78  
Recuperado de [http://www.fap.com.br/fapciencia/003/edicao\\_2009/007.pdf](http://www.fap.com.br/fapciencia/003/edicao_2009/007.pdf)
- Marques, R. (2003). Ensinar a ler, aprender a ler. Um guia para pais e educadores. Lisboa: Texto Editores.
- Martins, I., Veiga, M. L., Teixeira, F., Vieira, C., Vieira, R., Rodrigues, A., & B, Couceiro, F., (2007). *Educação em ciências e ensino experimental. Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, J. S. (2007). *O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio*. Campinas, SP: Papirus. Recuperado de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2525-6.pdf>
- Mesquita, E., & Roldão, M. D. C. (2017). *Formação inicial de professores: a supervisão pedagógica no âmbito do processo de Bolonha*. Lisboa: Silabo.
- Ministério da Educação (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Recuperado de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/>.
- Mosqueira, P., & Almeida, J. M. (2017). O papel da supervisão pedagógica nos primeiros anos da prática docente no 1.º ciclo do ensino básico. *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 28-43
- Nóvoa, A. (1992). Os professores de a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, D. D. P. R. D. (2010). Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas. *In Planejamento Estratégico: Conceitos, Metodologias e Práticas*.
- Pacheco, J. (1995). Componentes do processo de desenvolvimento do currículo. Braga: Livraria Minho.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). O mundo da criança. (8.ª Edição). Portugal: Editora McGraw-Hill.
- Peterson, P. D. (1996). O professor do ensino básico. Lisboa: Instituto Piaget.
- Peterson, R., V., & Miranda, Z. (1998). *Manual de Piaget para professores e pais: crianças na idade da descoberta, a fase pré-escolar até ao 3.º ano*. Lisboa: Piaget.

- Reis, M. P. I. F. C. P. (2008). A relação entre pais e professores; Uma construção de proximidade para uma escola de sucesso. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Málaga: Faculdade de Ciências da Educação.
- Rigolet, S. A. (2009). Ler livros e contar histórias com as crianças. Como formar leitores activos e envolvidos. Porto: Porto Editora.
- Rigolet, S. A. (2009). Ler livros e contar histórias com as crianças. *Como formar leitores activos e envolvidos. Porto: Porto Editora.*
- Rodrigues, P. (2003). *Questões de género na infância: marcas de identidade*. Lisboa: Piaget.
- Rodrigues, P., Cardoso, A., Chirstopher, D., & Almeida, C. (1992). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Edições Lidel.
- Roldão, M. D. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Ruivo, I. M. S. (2009). *Um novo olhar sobre o método de leitura João de Deus: apresentação de um suporte interativo de leitura*. Universidade de Málaga.
- Ruivo, I., Pereira, P. C., Caldeira, M. F., & Boaventura, D. (2017). Reconhecimento de emoções de expressões faciais em crianças dos 3 aos 10 anos, *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 5, 14-26.
- Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Porto Editora.
- Santos, F. A. P. (2010). Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. Revista P@rtes. Recuperado de <http://www.partes.com.br/educacao/estagiosupervisionado.asp>. Acedido em: 26/01/2017.
- Serpa, M. D. S. D. (2010). *Compreender a avaliação: Fundamento para práticas educativas*. Lisboa: Colibri.
- Serrano, J. M., & Almeida, J. M. (2016). A importância da educação física no 1.º ciclo do ensino básico. *In Revista Científica Educação para o Desenvolvimento*, 3, 39-50.
- Serrano, P., & Luque, C. (2015). *A criança e a motricidade fina-Desenvolvimento, problemas e estratégias*. Lisboa: Papa-Letras.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação - Direção-Geral de Educação.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação: drama e dança*. Instituto Piaget.
- Zabalza M. A. (1998). Os dez aspectos -chave de uma educação infantil de qualidade, *Qualidade em Educação Infantil*, 49-61.



Zabalza, A. M. (1987). *Didática da educação infantil*. Madrid: Asa.

Zabalza, M. A. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: EDUCA.

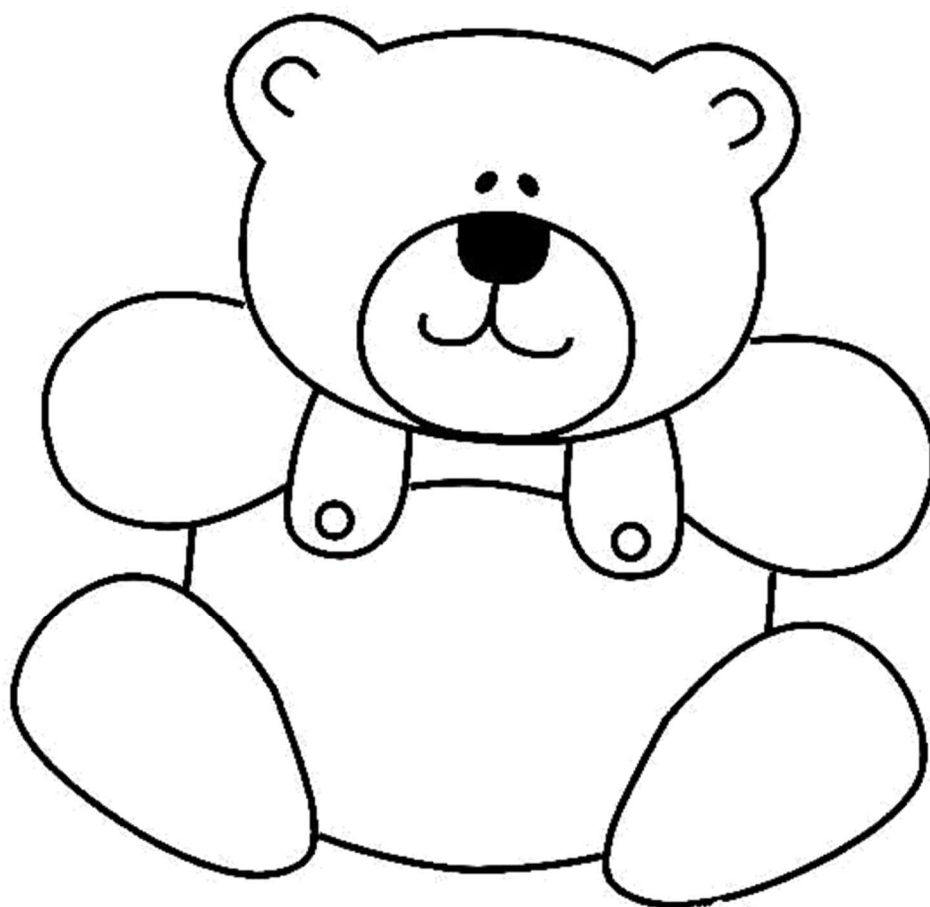
## **Anexos**

## **Anexo 1 –**

### **Proposta de atividade para um grupo de 4 anos**

## Domínio da Educação Artística

Pinta a imagem e em seguida faz a sua picotagem.



**Anexo 2 –  
Dispositivo de avaliação no Domínio da  
Matemática**

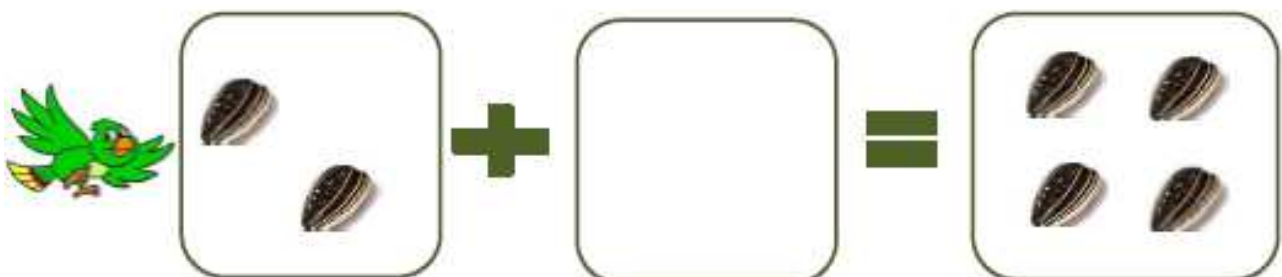
Domínio da Matemática

Contagens

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_



1. Os pássaros seguintes precisam da tua ajuda para saber qual a quantidade de sementes que tem de levar para os passarinhos bebés. Realiza a operação, cola a etiqueta correspondente e escreve o algarismo no círculo vazio.



**Anexo 3 –  
Resultado do Dispositivo de avaliação no  
Domínio da Matemática**

## Resultados do dispositivo de avaliação no Domínio da Matemática

Parâmetros	1.Realização da adição				2. Grafia do algarismo				Total
	1. 1	1.2	1. 3	1.4	2. 1	2. 2	2 .3	2.4	
Cotação	4	2	1	0	6	4	2	0	
Alunos									
1	4				6				10
2	4					4			8
3	4					4			8
4	4				6				10
5		2					2		4
6	4					4			8
7	4						2		6
8	4					4			8
9	4						2		6
10	4						2		6
11	4						2		6
12				0		4			4
13				0		4			4
14			1				2		3
15	4					4			8
16	4							0	4
17	4					4			8
18	4					4			8
19	4					4			8
20	4					4			8
21	4				6				10
22	4					4			8
23	4						2		6
24				0			2		2
Média									6,7



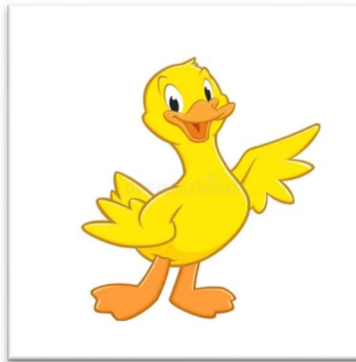
**Anexo 4 –  
Dispositivo de avaliação no Domínio da  
Linguagem e Abordagem à Escrita**



Circunda com o lápis encarnado a letra p e com lápis verde as vogais.

pato

rato



dado

papel

Estabelece a correspondência correta entre a imagem e a palavra.



pape

•

•



pião

•

•



pão

•

•



Completa as lacunas com a letra /p/ de modo a completar as palavras.

\_au



\_ai



**Anexo 5 –**  
**Resultado do Dispositivo de avaliação no**  
**Domínio da Linguagem e Abordagem à Escrita**

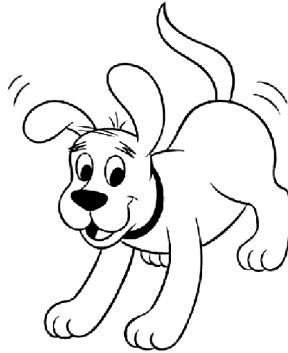
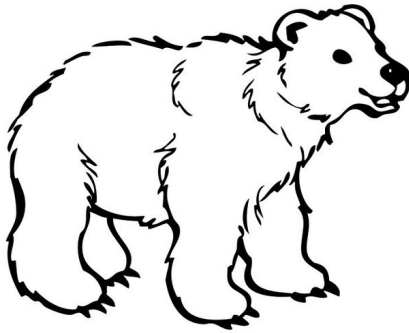
**Grelha com os resultados do dispositivo do Domínio da Linguagem e  
Abordagem à Escrita**

Parâmetros	1. Identificação da letra p e das vogais							1.1 Motricidade fina		2. Realização da correspondência entre a palavra e a imagem				3. Aplicação da letra p de forma a completar os espaços lacunares			total
Critérios	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	
Cotações	2	1	0	2	1,5	0,5	0	1	0	3	2	1	0	2	1	0	
Alunos																	
1	2			2				1			2				1		8
2	2							1		3				2			10
3		1						1		3					1		8
4	2			2				1		3				2			10
5	2				1,5			1		3				2			9,5
6		1				0,5		1		3						0	5,5
7	2			2				1		3						0	8
8	2			2				1		3						0	8
9	2			2				1		3				2			10
10	2						0		0	3				2			7
11	2			2				1		3				2			10
12	2			2				1				1		2			8
13	2					0,5			0	3				2			7,5
14	2						0		0	3				2			7
15	2			2				1		3				2			10
16	2			2				1		3				2			10
17	2			2				1		3				2			10
18	2			2					0	3				2			9
19	2			2				1		3				2			10
20	2			2				1		3				2			10
21	2			2				1		3				2			10
22	2			2				1		3				2			10
23	2			2				1		3						0	8
24	2			2				1		3					1		9
Média																	

**Anexo 6 –  
Dispositivo de avaliação de Português**

## Português

1. Rodeia e pinta a imagem que dá resposta correta à seguinte questão.  
Qual o animal que as personagens da história queriam caçar?



2. Coloca uma cruz nas afirmações que consideras corretas, de acordo com o texto.

a) Estava um belo dia para caçar o urso.

☐

b) O coelho também foi com a família à caça do urso.

☐

c) O cão também foi à caça do urso.

☐

3. Qual seria a tua reação se encontrasses um urso?

---

---

---

---

**Anexo 7 –  
Resultados do Dispositivo de avaliação de  
Português**

**Grelha com os resultados do dispositivo de avaliação de Português**

Parâmetros	<u>1.1. Identificação do animal</u> que as personagens da história queriam caçar		<u>1.1. Motricidade fina</u>		2. Compreensão da história			3. Produção escrita				Total
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	3.1	3.2	3.3	3.4	
cotação	3	0	1	0	3	1,5	0	2	1	0,75	0,25	
alunos												
1	3		1		3			2		0,75		9,75
2	3		1			1,5		2		0,75		8,25
3	3		1		3			2		0,75		9,75
4	3		1		3			2			0,25	9,25
5	3			0	3			2		0,75		8,75
6	3		1		3			2	1			10
7	3		1			1,5		2	1			8,5
8	3		1			1,5		2		0,75		8,25
9	3		1		3			2	1			10
10	3		1		3			2		0,75		9,75
11	3			0	3			2			0,25	8,25
12	3		1		3			2	1			10,0
13	3		1			1,5		2		0,75		8,25
14	3		1		3			2		0,75		9,75
15	3		1		3			2	1			10,0
16	3		1		3			2		0,75		9,75
17	3		1		3			2		0,75		9,75
18	3		1		3			2		0,75		9,75
19	3			0		1,5		2	1			7,5
20	3		1			1,5		2		0,75		8,25
21	3		1			1,5		2		0,75		8,25
22	3		1		3			2		0,75		9,75
23	3		1		3			2			0,25	9,25
24	3		1			1,5		2			0,25	8,75
25	3		1			1,5		2			0,25	7,75
26	3		1			1,5		2		0,75		8,25
27	3			0	3			2		0,75		8,25
28	3		1			1,5		2			0,25	7,5



**Anexo 8 –  
Resultados do Dispositivo de avaliação de  
Estudo do Meio**

## Protocolo Experimental

Todos os líquidos se podem misturar?

### Introdução

No nosso planeta existe uma variedade enorme de líquidos com o quais podemos fazer misturas. Mas será que todos se misturam? Com esta experiência serás capaz de responder a esta questão.



### Questão problema

Todos os líquidos se podem misturar?

### Previsões

- 1- Preenche a coluna da tabela correspondente **às tuas previsões**, colocando uma cruz (X) nas opções que consideras corretas:

	Previsões	
	Mistura	Não mistura
água + detergente da loiça		
água + mel		
água + sumo		
água + café		
água + óleo		
água + azeite		
água + leite		
água + iogurte líquido		

## Normas de segurança

Não colocar nenhum líquido na boca;

Não colocar nenhum líquido nos olhos;

Não ingerir nenhum líquido;

## Material

Azeite;	Água;	Recipientes;	Copos;
Detergente da loiça;	Sumo;	Leite;	iogurte
líquido;	Óleo;	Café;	Mel
Azeite;			

## Procedimento

1. Colocar 4 copos, etiquetados de A a D, com o mesmo volume de água por grupo;
2. Disponibilizar 8 líquidos para os alunos escolherem quais os que vão utilizar;
3. Definir quais os líquidos que cada grupo vai utilizar em cada copo;
4. Adicionar os líquidos escolhidos nos copos etiquetados;
5. Observar as misturas;
6. Registar os resultados.

## Resultados

Preenche a coluna da tabela correspondente **aos teus resultados**, colocando uma cruz (X) nas opções que consideras corretas:

	Resultados	
	Mistura	Não mistura
água + detergente da loiça		
água + mel		
água + sumo		
água + café		
água + óleo		
água + azeite		
água + leite		
água + iogurte líquido		

## Conclusões

2- Nas seguintes frases, **risca a opção errada**, de forma a que as frases fiquem corretas.

- a) Líquidos com densidades diferentes **misturam-se/ não se misturam**.
- b) Líquidos com densidades iguais **misturam-se/ não se misturam**.
- c) Os líquidos com uma densidade **superior/inferior** ficam na parte **superior/inferior** da mistura.

**Anexo 9 –  
Resultados do dispositivo de avaliação de  
Estudo do Meio**

**Grelha com os resultados do dispositivo de avaliação de Estudo do Meio**

Parâmetros	1. Formulação as previsões do protocolo experimental				2. Elaboração dos resultados do protocolo experimental				3.Compreensão das conclusões do protocolo experimental				Total
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	3.3	3.4	10
Cotação	2	1,5	0,5	0	4	2	1	0	4	2	1	0	
Alunos													
1	2					2			4				8
2	2					2				2			6
3	2					2				2			6
4	2					2			4				8
5	2					2					1		5
6	2					2			4				8
7	2					2				2			6
8	2					2				2			6
9	2					2				2			6
10	2					2				2			6
11	2					2			4				8
12	2					2						0	4
13	2					2			4				8
14	2					2			4				8
15	2					2				2			6
16	2					2			4				8
17	2					2			4				8
18	2					2			4				8
19	2					2				2			6
20	2					2			4				8
21	2					2						0	4
22	2					2			4				8
23	2					2						0	4
24	2					2					1		5

**Anexo 10 –  
Atividade realizada no projeto**

## Receita de Bolachas de Aveia com Canela

### Ingredientes

- ✓ 150g de flocos de aveia
- ✓ 50g de stevia
- ✓ 100g de farinha integral
- ✓ 1 c. chá de canela
- ✓ 100g de margarina
- ✓ 2 ovos



### Modo de preparação

1. Misture todos os ingredientes e amasse bem.
2. Com o auxílio do rolo de massa estique a massa obtida, quando esta tiver a grossura de um dedo, inicie o corte das bolachas, recorrendo às formas cortantes de bolachas.
3. Polvilhe um tabuleiro com farinha e com a ajuda de uma colher, disponha as bolachas sobre o tabuleiro.
4. Leve ao forno, a 225°C, e deixe cozer durante cerca de 15 minutos.

Receita adaptada de Sara Oliveira in *Nem acredito que é saudável* (p.70)





**Anexo 11 –**  
**Tabela de autoavaliação do processo projeto**

### Tabela de autoavaliação do processo projeto

A educadora questiona cada criança que faz parte do grupo e preenche a tabela à medida que recebe as respostas.

Nome do aluno:				
	Sim	Não	Às vezes	Resposta livre
Gostaste do projeto?				
Consegues dizer em que consiste a alimentação saudável?				
Diz um risco que pode estar associado aos maus hábitos alimentares.				
Consideras a comida consumida na escola variada e benéfica?				
Sentiste que foi importante a realização de uma dramatização?				
Como te sentiste ao auxiliar a educadora na execução dos fatos para fazer a dramatização?				

<b>Enumera dois alimentos que consideres benéficos para a tua saúde.</b>				
<b>Achas que tiveste um papel ativo neste projeto?</b>				
<b>Aprendeste a fazer bolachas saudáveis?</b>				

**Anexo 12 –  
Autoavaliação do processo do projeto**

### Anexo 3—Tabela de autoavaliação do processo projeto



1. Desenha no retângulo seguinte dois alimentos que tenham sido abordados durante o trabalho de projeto e que consideres benéficos para a saúde.

A large, empty rectangular box with a dark green border, intended for drawing two healthy foods.

2. Desenha no retângulo seguinte dois alimentos que consideres prejudiciais à saúde e que tenham sido abordados durante o trabalho de projeto e que consideres benéficos para a saúde.

A large, empty rectangular box with a dark green border, intended for drawing two unhealthy foods.



3. Pinta as imagens dos alimentos que constituem uma alimentação saudável.

